

UNIVERSIDADE FEEVALE

GABRIEL DE SOUZA

**SINAIS DE UMA AUTORIA ACADÊMICA SURDA NO BRASIL:  
AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS DAS/OS PRIMEIRAS/OS DOUTORAS/ES SURDAS/OS**

Novo Hamburgo

2018

GABRIEL DE SOUZA

**SINAIS DE UMA AUTORIA ACADÊMICA SURDA NO BRASIL:  
AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS DAS/OS PRIMEIRAS/OS DOUTORAS/ES SURDAS/OS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial à obtenção do grau de  
Licenciado em História pela Universidade  
Feevale

Orientadora: Dra. Inês Caroline Reichert

Novo Hamburgo

2018

**GABRIEL DE SOUZA**

Trabalho de Conclusão do Curso de História com título “Sinais de uma Autoria Acadêmica Surda no Brasil: as Trajetórias Sociais das/os Primeiras/os Doutoras/es Surdas/os”, submetido ao corpo docente da Universidade Feevale, como requisito parcial para obtenção do Grau de Licenciado em História.

Aprovado por:

---

Professora Doutora Inês Caroline Reichert  
Professora orientadora

---

Professor Mestre Carlos Eduardo Ströher  
Banca examinadora

---

Professora Especialista Carine Diesel  
Banca examinadora

Novo Hamburgo, dezembro de 2018.

*Essa monografia tampouco teria sentido, se não houvesse me encontrado com Marias, Henriques e Leonardos que me fizeram abrir os olhos diante da precariedade de seus direitos, suas histórias de vida me mobilizam e me puseram em movimento.*

## AGRADECIMENTOS

Anuncio minha gratidão às pessoas e projetos que cruzaram e cruzam minha trajetória:

Ao Programa Universidade para Todos, que apesar de suas fragilidades, garante para muitos de nós – que moram nas periferias – o direito à Educação Superior, como possibilidade de expandir nossos horizontes e circular por diferentes espaços que certamente não poderíamos sem o custeio dos estudos.

À Universidade Feevale, representada pelos docentes do curso de História com quem mantive contato ao longo de cinco anos da graduação. Na pessoa das professoras Magna e Roswithia, que me auxiliaram estimulando meus primeiros passos na pesquisa histórica por meio da Iniciação Científica. Ao professor Carlos Eduardo e à professora Inês, que me acompanharam nos Estágios Supervisionados atentando aos prazos e principalmente a profissionalização ética e coerente de nossos posicionamentos em sala de aula.

Agradeço desde já aos docentes presentes na apresentação desta monografia, por aceitarem o convite e pela disponibilidade na avaliação do trabalho. Especialmente, à Inês Caroline Reichert, pela orientação acadêmica acurada, lúcida, oxigenada e qualificadíssima. Que para além da indicação de textos, conceitos e contextos, me tranquilizou na tomada das melhores decisões para a pesquisa e para mim. A prof. Inês, nos apresentou o projeto de extensão e nos faz lembrar da responsabilidade social que envolve a produção do conhecimento. Sempre acessível ao diálogo, me permitiu que aprendesse mais sobre humanidade e interculturalidade, não somente como gramática na pesquisa mas como ressonância para a vida. Muito obrigado pelas trocas!

Aos professores e professoras do Ensino Médio, com quem descobri que desejava ser professor, que me auxiliaram na construção das competências necessárias para qualificação acadêmica e cidadã.

Aos/as muitas/os colegas professoras/es que conheci em diferentes escolas e desfrutei da convivência, agradeço por somarem na minha trajetória e me ensinarem alguns dos tantos significados que a palavra E-D-U-C-A-D-O-R pode tomar. Obrigado por mostrarem que a emoção faz parte do que fazemos, como elemento significativo na construção do conhecimento.

À comunidade surda que me acolheu transformando minha percepção de mundo. Antes mesmo de pensar na elaboração da pesquisa fazia meus primeiros contatos, estabelecendo trocas fundamentais. Obrigado por me ensinarem diariamente.

Ao grupo de colegas com quem partilhei a experiência nas aulas da graduação, nas empreitadas da pesquisa e fora do ambiente universitário. Sou grato à Bruna, Giovana, Jaqueline e Mônica por terem compartilhados riso, choro e auxílio mútuo nesta desventura. Sou grato, também, à Camila e à Kimberly pela formação de um trio vinculado para catarse da vida.

Aos meus familiares, que aprenderam a conviver com a minha ausência e minha impaciência, me auxiliando sempre em tudo que foi possível para que eu pudesse manter uma rotina entre trabalho e estudos. Ao meu pai convicto de certificar meus sonhos e bem estar, agradeço pelas incontáveis idas e vindas ao campus, sem as quais tampouco frequentaria a graduação. À minha mãe preocupada com minhas atividades, sou grato pelo aconselhamento sempre que necessário.

Por fim, à Débora por me mostrar que essa pesquisa seria possível, por sempre acreditar em mim e no que me proponho a fazer. Sou profundamente grato por ser minha companheira nessa jornada pela graduação e para além dela. Contigo aprendi e aprendo muito sobre justiça e sonhos.

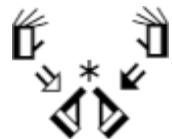
[...] Mas se não há troca de conhecimentos e somente imposição  
É preciso que o corpo fique catatônico, letárgico,  
inerte, rígido, morto de morte encefálica  
E agora pergunta-se se ainda vai a tempo  
de aprender com o seu sul anti-imperial...  
O globo tem que sair para a rua com as mãos no ar  
Lutar com as mãos no ar, sem medo do tiro no peito  
Sem risco de levar isso a mal, sem medo de confrontar os seus laços  
Sem medo de ter várias pernas para andar,  
mas que divergem nos seus ritmos e passos  
O globo tem que embarcar na sua arte  
Sintoma e testemunha do seu tempo quando não é mercantilizada  
O globo tem que se despir das suas peles, camada por camada  
O corpo, tem que se dar ao manifesto e obstinar-se em querer abrir a  
sua mente para os dédalos do seu pensamento labiríntico  
Em vez de continuar a escrever a sua história,  
o corpo tem que a reler  
E aprender outras economias, outras lógicas,  
outras éticas, outras fantasias  
O corpo tem que sair para a natureza e  
perceber que não está sozinho na sua espécie  
O corpo tem que sair para a rua e ver que não é só uma instituição  
Tem que sair das teorias em que construiu a sua educação  
Tem que lutar contra a sua capitalização e a sua sexualização  
Tem que aprender de forma horizontal  
O corpo tem que sair para a rua com os seus vários braços  
Porque só tem um coração, e sim faz sentido!  
O corpo tem que sair para a rua  
Porque sabe que aqui podia viver gente, e sarar as feridas não só é  
necessário, possível, é também urgente  
Para ser um corpo sábio e não ser um corpo demente.  
Para ser um corpo são e não ser um corpo doente  
Para continuar a ser corpo e ter à sua volta uma Lua  
E para não acabar por ser só deserto e rocha nua.

Raquel Lima – Sarar as feridas do mundo (2016)

## **RESUMO**

O trabalho discute os significados constituídos na Autoria Acadêmica das/os sete primeiras/os Doutoras/es surdas/os do Brasil. Assim, no contexto de transição do século XX para o século XXI, as pessoas surdas acessaram o processo de doutoramento e buscaram estratégias para responder às demandas da comunidade surda como movimento social. Sendo assim, a pesquisa propõe-se: historicizar as trajetórias sociais das/os agentes surdas/os; identificar um panorama dos tensionamentos entre os movimentos surdos e as políticas públicas; bem como compreender de que forma a Autoria Acadêmica Surda desenvolve seus significados. Sabendo que, por vezes, as representações e práticas sociais inscrevem as pessoas surdas em posições subalternizadas e estigmatizadas, negocio junto as fontes pesquisadas a percepção do protagonismo e da autoria surda. Opta-se, então, pelo desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica e documental, de natureza qualitativa, orientada por saberes etnográficos. Metodologicamente utiliza-se da reconstrução de trajetórias sociais e análise de auto-relatos contidos nas Teses do grupo surdo pioneiro no processo de doutoramento. Nesse sentido, observa-se que a Autoria Acadêmica Surda constrói e organiza um projeto coletivo baseado na Cultura Surda. Verifica-se, por meio das trajetórias sociais das/os Doutoras/es surda/os, a construção de um projeto que focaliza a Educação Bilíngue/Intercultural e tem interesse em valorizar a língua, a identidade, a visualidade, a experiência de ser surdo e também revela os compromissos da Autoria Acadêmica coletiva com o enfrentamento das políticas públicas, participação política, transformação de paradigmas científicos, diálogo intercultural e construção de memórias.

**Palavras-chave:** Autoria Acadêmica Surda. Doutores Surdos. Projeto Coletivo. Movimento Social. Cultura Surda.



## **RESUMO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Acessível em vídeo pelo endereço: <https://youtu.be/UUnCr73FNd8>.

## **RESUMEN**

El trabajo discute los significados constituidos en la Autoría Académica de las siete primeras/os Doctoras/es sordas/os de Brasil. Así, en el contexto de transición del siglo XX al siglo XXI, las personas sordas accedieron al proceso de doctorado y buscaron estrategias para responder a las demandas de la comunidad sorda como movimiento social. La investigación se propone: historizar las trayectorias sociales de los agentes sordos; identificar un panorama de las disputas entre los movimientos sordos y las políticas públicas; así como comprender de qué forma la Autoría Académica Surda desarrolla sus significados. Sabiendo que a veces las representaciones y prácticas sociales inscriben a las personas sordas en posiciones subalternizadas y estigmatizadas, negocio junto a las fuentes investigadas la percepción del protagonismo y de la autoría sorda. Se opta, entonces, por el desarrollo de una investigación bibliográfica y documental, de naturaleza cualitativa, orientada por saberes etnográficos. Metodológicamente se utiliza de la reconstrucción de trayectorias sociales y análisis de autorregistros contenidos en las Tesis del grupo sordo pionero en el proceso de doctorado. En ese sentido, se observa que la Autoría Académica Sorda construye y organiza un proyecto colectivo basado en la Cultura Sorda. Se verifica, por medio de las trayectorias sociales de las/los doctoras/es sordas, la construcción de un proyecto que focaliza la Educación Bilingüe/Intercultural, tiene interés en valorar la lengua, la identidad, la visualidad, la experiencia de ser sordo y también revela los compromisos de la Autoría Académica colectiva con el enfrentamiento de las políticas públicas, participación política, transformación de paradigmas científicos, diálogo intercultural y construcción de memorias.

**Palabras-clave:** Autoría Académica Sorda. Doctores Sordos. Proyecto Colectivo. Movimiento Social. Cultura Sorda.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Sete Primeiras/os Doutoras/es Surdas/os.....	44
Quadro 2: Doutoras/es ancorados nas temáticas.....	48

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: ANDAR E ESCRE(VER) .....</b>	<b>13</b>
<b>2 CONTEXTO HISTÓRICO: COMUNIDADES E MOVIMENTOS SURDOS.....</b>	<b>21</b>
2.1 DAS ORIGENS À DÉCADA DE 1960 .....	22
2.2 DÉCADAS DE 1970 E 1980: DIFERENTES ÉTICAS.....	25
2.3 DÉCADA DE 1990: COMUNIDADE SURDA MOBILIZADA .....	28
2.4 CONTEXTO DO SÉCULO XXI: TEMPO DOS DIREITOS.....	33
<b>3 INTELECTUAIS, AUTORAS/ES, LIDERANÇAS: FENÔMENO SOCIAL DA AUTORIA ACADÊMICA SURDA .....</b>	<b>42</b>
3.1 METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DO UNIVERSO DE ESTUDO .....	43
3.2 ANÁLISE PARCIAL DOS DADOS: QUESTÕES HORIZONTAIS .....	46
3.3 TRAJETÓRIAS SOCIAIS: UMA REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA .....	52
3.4 (RE)ESCRE(VENDO) AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS DAS/OS DOUTORAS/ES SURDAS/OS .....	55
<b>4 SINCRONIAS: ANALISANDO INDÍCIOS DAS TRAJETÓRIAS SOCIAIS .....</b>	<b>62</b>
4.1 SER SURDA/O, QUEM SOU EU?.....	63
4.2 TENSIONANDO E CONSTRUINDO AS IDENTIDADES SURDAS .....	67
4.3 FORMAS E FUNÇÕES DA AUTORIA ACADÊMICA SURDA .....	76
4.4 LIDERANÇAS SURDAS SINALIZANDO UM PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE/INTERCULTURAL .....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>92</b>

## 1 INTRODUÇÃO: ANDAR E ESCRE(VER)

[...] Somos filhas e filhos da cultura onde a palavra tem muitos poderes. Com ela, narramos o mundo que vemos e vivemos. Expomos as atrocidades. Mas, através dela, somos vozes orquestradas para mudança. Aprender e ensinar são motores – axé – de luta. E, para você, um convite!

*Jurema Werneck (2018).*

“NÃO AO FECHAMENTO DO INES”, “FORA MARTINHA CLARET!” (em letras vermelhas), “AS POLÍTICAS PÚBLICAS NÃO PODEM SER GESTADAS SEM A PARTICIPAÇÃO DO POVO SURDO (com destaque nas últimas palavras), diziam as faixas erguidas pelos manifestantes, agrupados em mais de três mil, em 19 de maio de 2011<sup>1</sup>. A atuação política transitou pelas redes sociais virtuais, a indignação mobilizada pelas lideranças surdas e lideranças dos movimentos das pessoas com deficiência ressoava também entre a Esplanada dos Ministérios e o Congresso Nacional<sup>2</sup>.

Nesse mesmo dia, uma das salas do Senado estivera repleta de ativistas reunidos para uma Audiência Pública, organizada por meio da Subcomissão de Assuntos Sociais das Pessoas com Deficiência. Patrícia Luiza Ferreira Rezende – Doutora, Professora e Diretora de Políticas Educacionais da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) – argumentou a favor do direito dos/as surdos/as nas demandas e organizações de um modelo educacional, uma vez que pesquisas acadêmicas contundentes identificaram as potencialidades da Educação Bilíngue, a “escola que os surdos querem”.

Em agosto 2013, Patrícia Rezende estava entre as convidadas à Audiência Pública da Comissão de Educação, Cultura e Esporte para elaboração Plano Nacional de Educação para a próxima década. Durante o debate sentiu-se contrariada pelas falas relacionadas à política inclusiva, solicitou a oportunidade de fala, após tentativas de interrupção, respirou fundo, indicou o desrespeito dos gestores públicos em relação aos/as surdos/as e reafirmou o posicionamento quanto ao movimento surdo sobre as dinâmicas culturais na Educação de Surdos, assim como desenvolvido no contexto rural, indígena e quilombola conforme sinalizou Patrícia<sup>3</sup>. Para a representante da FENEIS a meta 4 do PNE, desrespeitava a máxima da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência: “Nada sobre nós, sem nós”.

Nessa lógica, em sua Tese, Patrícia Rezende (2010, p. 156) defendeu que

---

<sup>1</sup> Imagens contidas na dissertação de Dall’Alba (2013).

<sup>2</sup> Fonte: Notícia Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/05/19/surdos-querem-escolas-bilingues-com-codigo-de-libras>>. Acesso em: 10 set. 2018.

<sup>3</sup> Fonte: Vídeo. Disponível em: <<https://youtu.be/ds4MsrLKM1w>>. Acesso em: 15 set. 2018.

Os surdos usam as línguas de sinais e organizam movimentos, passeatas e debates pelo direito de usar a língua de sinais em todos os espaços e de produzir a sua cultura surda por meio do teatro, das artes, das piadas, das histórias e das literaturas. São embates e resistências contra a opressão e a depreciação do seu modo de viver e respirar a cultura surda e a língua de sinais. A inversão epistemológica é a estratégia da resistência surda; uma resistência que produz outros significados: não os da norma da soberania ouvinte.

Igualmente, em artigo publicado pelas Doutoras surdas, Ana Regina e Souza Campello e Patrícia Ferreira Rezende, protestam:

**Somos intelectuais** em busca de uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos; uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito de as crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda. [...]. **Somos autoras** com atravessamentos produzidos por uma política pública educacional que não atendeu e não atende às nossas imperativas demandas linguísticas e culturais. Nós diagnosticamos em nosso campo a imperativa necessidade da Educação Bilíngue de Surdos. **A partir desse lugar que falamos**, contamos a história das lutas do Movimento Surdo Brasileiro em defesa das nossas Escolas Bilíngues (CAMPOLLO; REZENDE, 2014, p. 72-73, grifo nosso).

Vale dizer que ambas atuam na convergência do campo científico e dos movimentos sociais inscrevendo suas posições como surdas, intelectuais, autoras, em favor da Educação Bilíngue de Surdos, partindo de referenciais balizados por elas e pelo movimento social surdo.

Desde as cenas inicialmente narradas no contexto do Brasil Contemporâneo, dentre as pesquisas sobre Cultura Surda e Educação Bilíngue pode-se elencar os sinais de uma Autoria Acadêmica Surda<sup>4</sup>. Dinâmica, representada pelos processos de doutoramentos que são iniciados por surdas/os na transição para o século XXI, resultante da atuação como lideranças. Meu universo de pesquisa se coloca em torno das/dos sete primeiras/os surdas/os intituladas/os Doutoras/es, entre 2003 – 2010, foram (em ordem cronológica): Gladis Teresinha Taschetto Perlin, Marianne Rossi Stumpf, Wilson de Oliveira Miranda, Ana Regina e Souza Campello, Karin Lilian Strobel, Rodrigo Rosso Marques e Patrícia Luiza Ferreira Rezende.

Tomando estas/es sete agentes como interlocutoras/es, me aproximo do universo pesquisado a partir de duas janelas – uma metáfora para os artefatos digitais que possibilitam o encaminhamento da pesquisa; janelas pois, permitem que sejam abertas, deixam que me debruce, propiciam que eu as feche e torne a abri-las, mas também porque limitam minha visão –, as Teses e a Carta Aberta dos Doutores Surdos endereçada ao Ministério da Educação em julho de 2012.

---

<sup>4</sup> Alcanço essa noção baseado na Tese de Reichert (2018) que investiga a Autoria Acadêmica Indígena.

Enquanto agentes históricos – movimentos, comunidades e sujeitos – negociaram a Educação de Surdos, pergunto-me quais as relações sociais constituídas na Autoria Acadêmica das/os sete primeiras/os Doutoras/es surdas/os do Brasil?, como questão central da pesquisa.

A presente investigação tem como objetivo analisar as trajetórias sociais das/os primeiras/os Doutoras/es surdas/os envolvidas/os no processo histórico do movimento surdo brasileiro no século XXI. Nessa direção, os objetivos específicos consistem em: (I) historicizar as trajetórias sociais das/os agentes surdas/os enquanto lideranças no contexto de transição entre o final do século XX e início do XXI; (II) identificar um panorama dos tensionamentos entre os movimentos surdos e as políticas públicas; (III) compreender como a Autoria Acadêmica Surda desenvolve seus significados; (IV) verificar as relações estabelecidas entre liderança e Ciência nas trajetórias sociais destas primeiras pessoas surdas que concluíram o doutorado.

A partir das Teses e da Carta Aberta, busco produzir uma visão panorâmica sobre os tensionamentos entre Políticas Públicas e Educação de Surdos na aurora do século XXI; questionando-me sobre como esses agentes históricos negociam, de maneira muito específica, uma Educação de Surdos. Através da mobilização de identidades e da organização em movimentos sociais de pautas cidadãs, meu principal interesse se converte em localizar sinais que permitam entrever as relações estabelecidas entre militância e ciência nas trajetórias sociais dessas lideranças surdas nos processos de doutoramentos.

Na medida em que reconstruo as trajetórias sociais das pessoas surdas se torna possível alcançar narrativas periféricas. Nessa perspectiva, não dou voz ao grupo subalternizado, mas sim, visibilizo a agência de surdos/as no contexto histórico contemporâneo. Assim, justifica-se este trabalho em razão da desestabilização de representações das pessoas surdas como tuteladas pelos ouvintes e outras representações sociais essencializadas.

A investigação constitui-se qualitativa, de abordagem indutiva, de natureza básica e caráter exploratório-explicativo (PRODANOV; FREITAS, 2013). Busco o instrumental da etnometodologia para desenvolver um trabalho de campo virtual. Nesse sentido, o trabalho de campo é encaminhado conforme três etapas: organização, observação direta e escrita-análise. Na presente investigação o “escre(ver)”, assinalado por Silva (2009), enfatiza a constante retomada desse processo do trabalho de campo, menos sequencial e mais fluído. Consequentemente, a orientação etnográfica parte do ato de

[...] se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais, históricos. As primeiras inserções no universo da pesquisa conhecidas como “saídas exploratórias”, são norteadas pelo olhar atento ao contexto e a tudo que acontece no espaço observado. A curiosidade logo é substituída por indagações sobre como a realidade social é construída. Esta demanda é habitada por aspectos comparativos que nascem da inserção densa do pesquisador no compromisso de refletir sobre a vida

social, estando antes de mais nada disposto a vivenciar a experiência de inter-subjetividade [...] (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 3).

De modo igual, a pesquisa virtual desenvolvida a partir do registro em diário, do afastamento e aproximação do fenômeno social (WEBER, 2009), permite a reconstrução das trajetórias sociais das/os sete primeiras/os Doutoras/es surdas/os. “Essa errância (a vida, o trajeto, o percurso), balizada pelo olhar e fixada pela escrita, condiciona o olhar que acompanha, segue o curso das pessoas em volta e a paulatina mudança da paisagem, focalizando cada objeto relevante ao olhar” (SILVA, 2009, p. 175).

Silva (2009) designa a etnografia como uma viagem, quase como percorrer a pé, na qual “O olhar vê onde o andar lhe leva. O título simples indica três fluxos, o do andar em seu percurso, o do ver em seu rastreamento das marcas do deslocamento, o da escrita, ajustando o foco do olhar e arrepiando caminho sobre as claudicações do andar” (SILVA, 2009, p. 176). Nesse caminho, o trabalho de campo, na observação

Esta comunicação se densifica com a aprendizagem da língua do “nativo” para a compreensão de suas falas quando necessário, com o reconhecimento dos sotaques ou das gírias, com a aprendizagem dos significados dos gestos, das performances e das etiquetas próprias ao grupo que revelam suas orientações simbólicas e traduzem seus sistemas de valores para pensar o mundo (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 6).

Assim os auto-relatos, enquanto significados das trajetórias contidos nas produções acadêmicas e como expressões da Autoria constituidora das identidades dos sujeitos, são capazes de operar, na análise, “[...] como um *locus* privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural. A biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária” (CARVALHO, 2003, p. 284).

Nessa perspectiva, a relação entre “as implicações pessoais do pesquisador e as demandas societárias estruturais” (MONTAGNER, 2007, p. 247) tem sido estimulada na pesquisa qualitativa. Dessa forma, convém situar as leitoras e os leitores apresentando questões de minha trajetória que são refratadas na escolha temática da monografia, e na condição de ouvinte, incursionar nas dinâmicas da comunidade surda brasileira contemporânea.

Daquilo que minha memória é capaz de recuperar, a escrita povou meu imaginário desde a infância, especialmente estimulado pela leitura da minha família. A não permanência da minha mãe, meu pai e meus avós na escola até a conclusão de todas etapas da Educação Básica, se converteu em incentivo contínuo para que eu estudasse. Vale dizer que não estaria escrevendo nessas páginas se não fosse a incessante dedicação de meu pai e minha mãe ao longo da minha trajetória.

Na infância ficava na casa da minha avó materna em meio período. Adorava ouvir as histórias de quando ela era pequena, falava sobre a criação dos filhos e, mais tarde – da minha adolescência, lembro das narrativas de situações mais difíceis: de separação, de fome e da relação com meu avô. Minha avó me ensinou o valor da persistência.

A entrada na escola regular e o aprendizado da leitura foram deveras significativos, estabeleci relações de amizade e fui construindo laços com as narrativas literárias. Sempre estudei em Escola Pública.

Entre o período de adolescente e jovem, iniciei minha participação nos grupos de base da Pastoral da Juventude – associada a setores progressistas da Igreja Católica – e as vivências no Ensino Médio foram espaços formativos que auxiliaram no meu amadurecimento. No início da minha caminhada como jovem comecei a fazer opções dentro de meu projeto de vida – que para mim foram e são indissociáveis da responsabilidade coletiva – onde aprendi com os professores e as professoras a reconhecer os compromissos em ser educador; aprendi com os/as colegas a defender ideias e organizar pequenas demandas.

Dividi o desejo de entrar na universidade, sendo aluno de Escola Pública e prospectando um futuro incerto. Optei pela formação na área das Ciências Humanas que gerava muitos questionamentos, mudanças de ponto de vista, novas ideias. No fundo, me interessava, e ainda interessa, trabalhar não somente para as pessoas, mas também com as pessoas.

Ao longo da graduação, também participei de projetos de pesquisa e extensão que me ensinaram muito. No início do curso atuei em instituições de memória, trabalhando com dinâmicas relacionadas ao patrimônio. Nas duas pesquisas que me vinculei, do grupo Cultura e Memória da Comunidade, pude aprender sobre a pesquisa histórica experimentando-a, além de me questionar sobre as noções de cultura, especialmente no tempo presente, e em que medida ela se relaciona com a História. No projeto de extensão Múltiplas Leituras aprendi, junto dos meus pares e com os povos indígenas, os significados que podem ser abrigados na palavra interculturalidade, além da sua importância frente aos desafios diários da experiência democrática. É preciso dizer que as provocações nas aulas de Brasil Contemporâneo me incomodaram, não posso negar que elas fazem ecos nas páginas desta monografia.

Desde meu primeiro semestre desenvolvi estágios em algumas instituições e me foi oportunizado que o fizesse em escolas. Para além de uma garantia de permanência no ambiente universitário, essas experiências me possibilitaram uma profunda reflexão sobre a Educação – de maneira particular, na perspectiva da Educação Inclusiva – especialmente da Escola Pública da qual fui aluno e serviu de trampolim para minha entrada como bolsista no Ensino Superior.

Em meados de 2014, cursei a disciplina de Libras na graduação e fiquei bastante curioso. Nesse trabalho nas escolas inclusivas me encontrei com crianças surdas e implantadas. Assim, percebi a importância do diálogo na relação estabelecida com o alunado. Entre o início de 2016 e meados de 2018, fui convidado para atuar com crianças surdas na rede municipal, recebendo formação em serviço na área de Língua de Sinais, em um projeto de atendimento em sala de aula nos processos de inclusão, na perspectiva da Educação Especial. Sentia que era necessário buscar outras formações para qualificar o atendimento que prestava e, ainda na metade do ano de 2016, iniciei em um curso na Extensão para a formação de Tradutor/Intérprete de Libras, com duração de dois anos.

Já em 2014, dividia minha trajetória em diferentes eixos, mas, a partir de 2016, experienciei essa fragmentação que me aproximou de duas áreas de conhecimento bastante específicas: a Tradução e Interpretação da Libras e a Pesquisa e Ensino de História. A ramificação nesses dois segmentos me estimulou a pensar estratégias para a construção de nós entre as diferentes áreas. Sendo assim, busquei minha participação, no estágio obrigatório, em uma escola para surdos, esse prolongado caminho foi antecedido por diferentes cursos e eventos na região metropolitana de Porto Alegre.

Lembro também que, ainda em 2017, uma colega na rede municipal, com a qual compartilhava o trabalho junto das crianças surdas, me desafiou a desenvolver meu projeto de pesquisa. Em diferentes momentos conversávamos sobre as demandas do movimento surdo em relação à Educação e essas questões me intrigavam. Aos poucos, fui ponderando a viabilidade de desenvolver uma pesquisa sobre a temática, já que o contato com ela era diário. Recebi ainda o estímulo de meus familiares, da minha parceira e de algumas de minhas colegas.

De fato, o re-des-aprender me inquieta, por isso, no caminho de professor-pesquisador não me faltam motivos para questionar-me sobre as outras maneiras de ler e significar o mundo. Aliei esse princípio a formação profissionalizante em tradução e interpretação de língua de sinais, que por meio da convivência com professoras surdas, se estabeleceram e se formataram dúvidas, questões pelas quais incursiono nessa pesquisa e me motivam a pensar a relação das comunidades surdas com a História. Dentro da comunidade surda pela qual transito, sou identificado através do sinal configurado pelo indicador e polegar encostados no rosto, logo acima do lábio – sinal que recebi de uma aluna em função do bigode. Sem dúvida, o tema desta monografia floresce a partir das trilhas que experienciei e compus ao longo de minha trajetória.

Menciono também, que o ferramental da etnometodologia tem contribuído, desde os estágios supervisionados até as formações na extensão, como um exercício de escrita e principalmente de diálogo intercultural. Cabe ressaltar que enquanto proposito – entre culturas

– desse estudo, fui motivado a repensar minha trajetória, ao refletir, também, sobre o Intérprete de Língua de Sinais. Dessa forma, Perlin (2006, p. 138) entende que os Intérpretes Línguas de Sinais<sup>5</sup> como, “intérpretes da cultura, da língua, da história, dos movimentos, das políticas da identidade e da subjetividade surda, e apresentam suas particularidades, sua identidade, sua orbitalidade”. Nessa lógica, me interessa traduzir e interpretar a Autoria Acadêmica desse grupo de surdas/os pioneiras/as no processo de doutoramento.

Nesse caminho, se faz importante reconhecer que as representações sociais acerca das pessoas surdas revelam concepções binárias relacionadas a ouvinte-surdo, eficiência-deficiência, normalidade-anormalidade, presença-ausência, colonizador-colonizado, superior-subalterno, representações que são capazes de invisibilizar os sujeitos e impossibilitar um reconhecimento político da diferença surda.

Uma vez que o grupo estudado partilha de relações diferentes das minhas ao (re)construir suas identidades – dialogo com o conhecimento antropológico, pensando que “A ideia de que o entendimento de uma cultura estrangeira é análogo ao trabalho de tradução se tornou corrente em meados do século XX [...]. Hoje os historiadores culturais estão cada vez mais interessados na ideia” (BURKE, 2008, p. 142). Além disso, como lembra Oliveira (2004), a pesquisa não pode estar exclusivamente engajada à produção acadêmica de conhecimento acerca do objeto pesquisado, mas também engajada e implicada nas experiências vividas pelos agentes observados na pesquisa. Para o autor, a posição de pesquisadores “[...] nos torna tradutores de sistemas culturais no plano cognitivo, isso não nos torna isentos de responsabilidade prática, portanto no plano moral, quando somos induzidos a agir. Inclusive se poderá sempre dizer que já o mediar seria uma forma de agir.” (OLIVEIRA, 2004, p. 25).

Essa zona fronteiriça, de tradução, que tensiono também enquanto indivíduo é um espaço de contato e de encontro, “Tratamos aqui dos limites simbólicos entre comunidades imaginadas, limites que resistem aos mapeamentos. De qualquer forma, os historiadores não podem se dar ao luxo de esquecer sua existência” (BURKE, 2008, p. 140). É preciso dizer que a produção de conhecimento sobre as comunidades surdas está relacionada com as múltiplas representações sociais estabelecidas nas tramas de poder – sejam elas positivadas, negativadas – e da diferença cultural.

---

<sup>5</sup> Opta-se pela expressão: línguas de sinais, uma vez que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é o sistema linguístico partilhado pela maioria da comunidade surda brasileira, mas, há também, outras línguas de sinais utilizadas em pequenas comunidades (Ronice Quadros, 2018. Disponível em: <[https://youtu.be/5Ir\\_3an-zHI](https://youtu.be/5Ir_3an-zHI)>) – vale citar a língua de sinais Kaapor, de usuários da comunidade indígena (Shirley Vilhalva, 2018. Disponível em <<https://youtu.be/NmNnmXKTLPM>>).

Nesse sentido, a interculturalidade pode se estabelecer como ferramenta em um projeto político, ético e contra hegemônico com interesse em descolonizar, isto é, humanizar, subverter as lógicas do pensamento colonial. Por isso, expressa relação com a escrita da história, a medida que questiona os conhecimentos eurocentrados e cristalizados, uma vez que preconiza encontros, fronteiras, traduções e diálogos entre os vários saberes produzidos com os grupos na interface das memórias dos movimentos sociais com a universidade (WALSH, 2012).

As autoras surdas, Perlin e Strobel (2014, p. 19) atacam, justamente, “a história que construíram para nós”, afirmando que não há mais espaço para uma historiografia que se dedique somente ao holocausto dos surdos, à sua conversão em ouvintes, e à dominação do ouvintismo. Nessa perspectiva, visões alternativas podem ser encaminhadas na construção das pessoas surdas como agentes históricas, nas direções dos direitos das comunidades surdas, das resistências e dos enfrentamentos (PERLIN; STROBEL, 2014).

Sendo assim, a monografia está dividida em três capítulos. O capítulo 2, intitulado “Contexto Histórico: Comunidades e Movimentos Surdos”, aborda o contexto histórico da comunidade surda e do movimento surdo brasileiro, desde permanências e rupturas, a partir da década de 1960 até o tempo presente em interface com os níveis globais e regionais. Identifica-se o grupo social surdo baseado em três paradigmas: invisibilizado, normalizado e de direitos.

O capítulo 3, intitulado “Intelectuais, Autoras/es, Lideranças: Fenômeno Social da Autoria Acadêmica Surda”, apresenta os dados empíricos coletados no primeiro momento da pesquisa acerca do universo, desenvolve a noção de etnometodologia e os pressupostos teórico-metodológicos das trajetórias sociais, bem como reconstrói as trajetórias das lideranças surdas pioneiras no processo de doutoramento.

O capítulo 4, intitulado “Sincronias: Analisando Indícios das Trajetórias Sociais”, estuda as sincronias percebidas no cruzamento das trajetórias sociais com a Autoria Acadêmica, coletadas nos auto-relatos das Teses.

Enquanto que no contexto do século XXI, percebe-se transformações encaminhadas pelas lideranças em favor da diferença surda, busco contribuir com o diálogo entre/com as pessoas imbricadas nas práticas sociais, eminentemente políticas e epistêmicas, constituídas nas maneiras de viver, saber e poder do cotidiano (WALSH, 2012). De maneira que estimule o reconhecimento da humanidade e o afastamento das representações sociais que tentam desumanizar, subalternizar, normalizar e silenciar as pessoas surdas.

## 2 CONTEXTO HISTÓRICO: COMUNIDADES E MOVIMENTOS SURDOS

*Pequeno Manual da Cultura Surda*

*1. A palavra é surda, não é surda-muda. Muda é uma pessoa que não tem voz, o surdo tem voz. Se você duvida, deixa ela gritar no teu ouvido.*

*2. Libras é uma língua completa com gramática e tudo, não é mímica igual aquele jogo, igual, igual Imagem e Ação, não! Também não é gesto, tipo, o banheiro é pra lá. Sinais podem significar palavras, mas também representam estados emocionais diferentes, que deixam palavras como S-A-U-D-A-D-E no chinelo. Quer ver? Saudade [sinal no peito].*

*3. Não existe milagre. Por que que essa surda não usa um aparelho?! Ou um implante para ouvir logo!? Todos os procedimentos pra normalizar as pessoas envolvem dor, custo e risco. Envolve dizer que você tá errado, você tá errado! Você tá errada! Você tá errado! Tem um padrão e você não se encaixa. Quer aprender um sinal? Opressão [sinaliza a subalternização].*

*4. O surdo pode ser esperto, lento, legal, chato, tímido, bravo, homem, mulher, nenhuma das alternativas, todas as alternativas, igual uma pessoa, sabe?! Se você se sente diferente, assustado, incomodado com o outro. Quer aprender? Empatia, empatia, empatia!*

*Catharine Moreira e Cauê Gouveia (2016).<sup>6</sup>*

Tantas são as representações contemporâneas sobre quem são as pessoas surdas. Por vezes invisíveis, ora normais, ora anormais, ora agentes de suas cidadanias. A partir dessas representações que se afastam e se aproximam das pessoas surdas, este capítulo focaliza, de maneira ampla, os processos históricos relacionados ao grupo social surdo. A reconstrução desses contextos históricos se dá em interface com escalas de nível global e regional, a partir da década de 1960 e no cenário brasileiro, especialmente, desde a redemocratização até o presente momento.

Sobre este campo social, as experiências históricas das pessoas surdas podem ser entendidas com base em três noções: invisibilizadas, institucionalizadas e de direitos. É evidente que essas periodizações se confluem e se confundem, mas podemos dizer que a exclusão que invisibiliza fora alicerçada, pelo menos desde os primeiros relatos escritos até meados do século XVIII. A contar deste século, na Europa, surgem as primeiras instituições que recebem surdos/as, ponto de origem do paradigma da segregação institucional. Sendo assim, a era dos direitos é interpretada como a construção histórica da cidadania, em meados do século XX.

---

<sup>6</sup> Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://vimeo.com/216337878>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

A partir disso, identifico que, em relação aos sujeitos com deficiência e surdas/os<sup>7</sup>, permanências e rupturas do contexto histórico nos âmbitos legais, educacionais e acadêmicos, que auxiliam na compreensão das trajetórias das pessoas surdas na contemporaneidade. Nesse sentido, utilizei do conceito de cidadania como chave de leitura dos fenômenos societários no decurso da história. Se para Herrera (2006, p. 100, tradução nossa), a cidadania pode ser abordada

[...] como um status jurídico através do qual os indivíduos se consideram possuidores de um conjunto de direitos e deveres que os fazem membros de uma comunidade política, o Estado-nação, dotando-os de laços de identidade e pertencimento, assim como os requisitos sociais e culturais necessários para exercer esses direitos e deveres, de maneira participativa e em condições de igualdade.<sup>8</sup>

Por conseguinte, desde o pensar da construção identitária proposto por Herrera (2006), amplio a entendimento de cidadania, por meio da leitura de Botelho e Schwarcz (2012, p.11), como “[...] uma ‘identidade social politizada’. [...] [que, portanto] envolve modos de identificação intersubjetiva entre as pessoas e sentimentos de pertencimento criados coletivamente em inúmeras mobilizações, confrontos e negociações cotidianas, práticas e simbólicas”.

## 2.1 DAS ORIGENS À DÉCADA DE 1960

No século XIX, no ano de 1857, foi fundado o Collegio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos<sup>9</sup> no Rio de Janeiro imperial. A escola em regime de internato se constitui como referência na Educação de Surdos em todo o Brasil, uma vez que recebera alunado de diferentes regiões do país. A instituição se constituiu a partir dos modelos do instituto educacional francês para surdos, uma vez que um professor surdo de sobrenome Huet e sua esposa foram convidados pelo Imperador – um homem das letras – para auxiliar na criação e direção da instituição (ROCHA, 2009).

A educação oferecida tinha enfoque tanto na primeira língua do país quanto nos gestos convencionados pela comunidade surda parisiense, conforme Rocha (2009) era comum que as famílias financiassem as estadias de seus filhos na escola, mas houveram aqueles que não

<sup>7</sup> Ambos os grupos sociais foram formatados nos cenários da Educação Especial, no entanto, os Estudos Surdos contestam a aproximação acrítica das pessoas surdas junto das pessoas com deficiência.

<sup>8</sup> Tradução livre de: “[...] como un estatus jurídico a través del cual los individuos se consideran poseedores de un conjunto de derechos y deberes que los hacen miembros de una comunidad política, el Estado-nación, dotándolos de lazos de identidad y pertenencia, así como de los requerimientos sociales y culturales necesarios para ejercer esos derechos y deberes, de manera participativa y en condiciones de igualdad.”

<sup>9</sup> Somente em meados da década de 1950 a nomenclatura seria alterada omitindo a palavra mudos e incorporando o termo educação (ROCHA, 2009).

recebiam este apoio, resultando na necessidade de realizar tarefas para manutenção de sua permanência. A escola oferecia atendimento em oficinas profissionalizantes e a contar da década de 1930 os paradigmas educacionais de reabilitação começam a ganhar lastro no instituto (ROCHA, 2009).

No Brasil, a comunidade surda, ainda em formação, experimentou a influência de agentes surdos do Uruguai e da Argentina na constituição de suas primeiras organizações. Na América Latina, a primeira entre as associações de surdos despontou na Argentina, em 1912, e em seguida, no Uruguai, uma associação de surdos foi fundada em 1928 (LEBEDEFF; ROSA; MARTINS; KLEIN, 2016). Conforme Monteiro (2006), o associativismo, principalmente baseado no esporte, ocorria pelo menos desde década de 1930 no Rio de Janeiro.

A comunidade surda brasileira inaugurou as primeiras associações no Rio de Janeiro e em São Paulo durante a década de 1950 (LEBEDEFF; ROSA; MARTINS; KLEIN, 2016). Segundo Rocha (2009), a fundação de uma associação de surdos – Alvorada – em 1953 no Rio de Janeiro foi encaminhada por ex-alunos e professores do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES<sup>10</sup>. No ano de 1956, o alunado que retornara do Instituto para São Paulo fundou a Associação de Surdos-Mudos de São Paulo. Dois anos depois surgiu uma associação em Belo Horizonte (MONTEIRO, 2006). Na década de 1960, novas associações foram organizadas em outras cidades dos estados brasileiros (LEBEDEFF; ROSA; MARTINS; KLEIN, 2012).

No contexto da década de 1960 até meados da década de 1980, o Instituto Nacional de Educação dos Surdos, encaminhava suas práticas educativas fortemente baseadas nos paradigmas clínicos de reabilitação, isto é, por meio da aquisição da língua portuguesa, em modalidade escrita e com ênfase na oralização, empreendimento justificado pela inclusão no mundo do trabalho no contexto de um projeto nacional (ROCHA, 2009; WITCHS, 2018).

Este cenário é concomitante e pautado pelo contexto pós-guerra, conforme McDonnell (2016), no qual a ideologia da normalização enfrenta a institucionalização e é irradiada a partir da ONU, de movimentos de luta pelos direitos civis, de pesquisas sobre instituições que foram veiculadas na mídia, de discussões entre autoridades clínicas com novos profissionais e da configuração do estado de bem-estar que ampliava direitos sociais.

Efetivamente na década de 1960 que emergem concepções sobre direitos civis e humanos emanadas da Organização das Nações Unidas, que rejeitam discursos e práticas de segregação dos sujeitos com deficiência e invisibilização das pessoas surdas (MCDONNELL,

---

<sup>10</sup> Na mesma década, em 1951 na Itália, foi criada a Federação Mundial de Surdas associada às Nações Unidas (ALBRES, 2005).

2016). Essas concepções não alteraram diretamente práticas e representações sobre as pessoas surdas, por ora, fomentaram conjunturas favoráveis ao debate acerca de um período de direitos.

Como aprendi com Reichert (2018), busco em Oliveira (2004) a noção de esferas éticas para reconstruir as dinâmicas societárias entre os séculos XX e XXI. Trata-se dos referenciais éticos constituídos na microesfera – do âmbito particular das comunidades -, mesoesfera – na escala dos estado-nação – e macroesfera – de dimensão global “[...] ou daquilo que é universalizado [...].” (OLIVEIRA, 2004, p. 26) – que servem para a reconstrução dos fenômenos históricos.

Logo, considero que a emergência, por volta da década de 1960, de um novo modelo social de deficiência, fundamentalmente orientado pela participação política das pessoas com deficiência, se coloca como uma macroética que reverbera na construção de propostas pelos Estados Nacionais. Modelo proposto a partir das desigualdades produzidas pelo ambiente nas experiências dos sujeitos e não mais baseada na representação de condição de deficitária – de algo ausente nos indivíduos – e sim, num modelo pautado por direitos e inclusão.

Esse modelo também expressava perspectivas internas nas quais os principais defensores eram pessoas com deficiência cujas teorias eram intimamente ligadas ao ativismo político [...]. Deslocou a atenção das condições médico-psicológicas para os direitos civis e humanos. Proporcionou uma base conceitual para uma análise da produção social da deficiência no mundo moderno e forneceu uma estrutura para entender e explicar processos de discriminação vividos por pessoas com deficiência [...] (MCDONNELL, 2016, p. 783).

Nesse caminho, enraizado no paradigma dos direitos, a construção do modelo social e cultural da surdez relacionava-se ao novo modelo de deficiência. Cabe dizer que a emergência dessas diferentes representações não implicava no sepultamento de outras, mas que passavam a circular no contexto simbólico. Igualmente, os novos modelos da deficiência e da surdez, baseados nas concepções de direitos civis e humanos, traziam para a arena política “[...] esses direitos e as práticas sociais reais que levavam à discriminação e à injustiça. Ambos dispunham dos mesmos quadros de referência, como os movimentos dos direitos civis e os movimentos de mulheres, para formular conceitos e mobilizar apoios” (MCDONNELL, 2016, p. 783).

Conforme Skliar (1997), o estudo sistemático de linguistas estadunidenses na década de 1960 acerca da língua de sinais americana, auxiliou na produção de outros modelos explicativos para a surdez. Nesse sentido, o modelo sócio-antropológico da surdez evidencia a diferença cultural, as identidades surdas pautadas na experiência visual e uso das línguas de sinais ao invés de medir a surdez como perda da audição, limite à oralidade e minoria em relação aos ouvintes.

## 2.2 DÉCADAS DE 1970 E 1980: DIFERENTES ÉTICAS

Deste modo, das éticas emanadas das convenções e declarações da Organização das Nações Unidas – ONU –, especialmente na década de 1970 acerca dos “direitos dos deficientes” (MCDONNELL, 2016, p. 780), os processos viriam a culminar no Ano Internacional das Pessoas Deficientes em 1981, fomentando a participação e igualdade em favor dos direitos humanos e civis (BRITO, 2013).

Além disso, na mesoesfera, o Estado Moderno voltou os interesses à cidadania e aos direitos sociais – nas áreas da saúde, educação e segurança – somada à deslegitimação social da institucionalização daqueles que deveriam ser segregados, por meio da pesquisa e divulgação, mas reafirmou a visão de ausência de poder e autonomia (MCDONNEL, 2016). O Brasil acompanha essas dinâmicas desde um cenário de redemocratização, sobretudo de reconstituição da cidadania<sup>11</sup> (CARVALHO, 2015).

A sobreposição dessas esferas éticas resultou nas práticas e discursos da normalização que “[...] referem-se à necessidade de o ambiente destacar e promover imagens e atitudes que enfatizem um indivíduo parecido com os outros, ao invés de um diferente deles” (MCDONNEL, 2016, p. 781). No contexto das comunidades surdas implicava na normalização, de matriz paternalista, dos indivíduos surdos como semelhantes ou iguais aos ouvintes<sup>12</sup>.

Por isso, de acordo com McDonnell (2016, p. 782), o princípio da normalização

Recorre a políticos e legisladores porque seus programas induzem à reforma sem exigir uma transformação mais radical dos serviços existentes. A normalização tem feito uma crítica poderosa à segregação e à institucionalização. Contudo, sua ênfase nas políticas de dispersão e aproximação, como respostas adequadas à discriminação e à exclusão, permanecem em oposição a medidas igualitárias como o reconhecimento e a solidariedade, que são essenciais a uma perspectiva de direitos [...].

Na acepção de Skliar (1997, 2015), a Educação Especial para os surdos utiliza-se do modelo clínico-terapêutico em favor da patologização, reabilitação e normalização. Desde essas dinâmicas, circulava, entre as concepções do Ministério da Educação em 1979, a inferiorização da “linguagem mímica” utilizada pelas pessoas surdas já que prejudicava a aprendizagem da língua portuguesa oral e escrita (ALBRES, 2005); concepções que visam a normalização dentro de um modelo patológico da ausência de audição. O modelo educacional, baseado no oralismo,

<sup>11</sup> Marcam esse processo: o retorno e a emergência dos partidos políticos, a lei de anistia – mesmo que controversa –, a repressão desautorizada e a reordenação dos grupos sindicais, das associações profissionais e científicas, dos movimentos sociais, das comunidades eclesiás de base e dos grupos de artistas, pensadores e pessoas com deficiência foram passos importantes nos anos que seguiram para encaminhar o processo de redemocratização (CARVALHO, 2015; GOHN, 2011).

<sup>12</sup> Conceito daquele/a que não é surdo, no vocabulário da comunidade surda e dos Estudos Surdos.

que – nesse período cujo o qual as comunidades surdas resistiram – “[...] dando-lhes qualquer direito, menos o de ter uma língua diferente pois está pautado em uma idéia de igualdade. Assim na sociedade capitalista, para ser civilizado, deve-se falar e comportar-se como o esperado [...]” (ALBRES, 2005, p. 115).

No entanto, rompendo com essa lógica, emergem pelo menos desde 1979, pesquisadores brasileiros que passaram a tematizar a Língua de Sinais, que ao longo de uma década se difundiria nacionalmente. Aos poucos, a importância da língua era sedimentada entre os sujeitos (ALBRES, 2005) e, até o início dos anos 1980 as associações brasileiras de surdos constituíram-se, fundamentalmente, como espaços de convivência, ajuda mútua, recreação, esporte e celebração (BRITO, 2013).

No contexto da década de 1980, o enlace das esferas éticas promove condições – transformações que refletem novas epistemologias – tais como a articulação da ONU e o processo de redemocratização brasileiro, para agentes precursores, vindos das associações de surdos, formarem-se como lideranças de mobilizações políticas relacionadas à integração social, à acessibilidade, à comunicação e fundamentalmente aos direitos sociais (BRITO, 2016).

Logo,

A abordagem oral foi alvo de duras críticas, assim, em janeiro de 1981, na Conferência Internacional sobre Surdez e o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, realizada em Roma, evidenciam-se controvérsias da abordagem, unicamente oral, sendo substituída pela Comunicação Total, mas a posição oralista do Brasil/MEC [...] permanece instituída nas assessorias, Brasil adentro (ALBRES, 2005, p. 31-32).

Ocorreram encontros nacionais das pessoas com deficiência, ao longo da década de 1980, embora a participação dos/as surdos/as fosse baixa no movimento das pessoas com deficiência, também em vista das barreiras comunicacionais e as suas pautas relacionavam-se à defesa da linguagem<sup>13</sup> e ao ensino oralizado<sup>14</sup>. No ano de 1981, emergiria Ana Regina e Souza Campello como liderança surda no Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes, oriunda de anos de trabalho na Associação Alvorada (BRITO, 2013).

Diante o cenário brasileiro dos movimentos de organização popular e o contexto global de movimentos sociais sedimentando a “[...] redução do papel central do Estado como fonte de direitos e como arena de participação, e o deslocamento da nação como principal fonte de identidade coletiva” (CARVALHO, 2015, p. 225), num momento de expansão do Mercado autorregulado e crescimento da cultura do consumo. Nesse contexto de transição, entre os anos

---

<sup>13</sup> A comunicação dos/as surdos/as não havia sido formatada sob o conceito de Língua Brasileira de Sinais.

<sup>14</sup> Modelo de Educação de Surdos vigente no período.

80 e 90 também os movimentos sociais<sup>15</sup> são renovados, se antes a tônica fora associada às demandas de classe e trabalho pautadas por movimentos populares, na década de 90<sup>16</sup> o enfoque dos movimentos recai sobre as dinâmicas identitárias e culturais, como movimento de mulheres, negro, ecológicos, entre outros (GOHN, 2010).

Cabe mencionar que o processo histórico brasileiro de redemocratização não alterou radicalmente o acesso aos direitos de grupos sociais subalternizados (CARVALHO, 2015), como dos/as surdos/as, mas possibilitou que lutas fossem organizadas e visibilizadas (BRITO, 2013). Conforme Brito (2013), a participação e a experiência propiciaram o desenvolvimento do movimento social surdo, estabelecendo agendas, elaborando leis, promovendo políticas públicas e obtendo recursos. Segundo a pesquisa de Brito (2013, p. 106), com base em entrevista com Karin Lilian Strobel, “É assim que, aos poucos, se conformou, entre os ativistas surdos, a decisão de dar prosseguimento à sua organização e às suas lutas de modo independente em relação aos militantes dos demais grupos de pessoas com deficiência [...]”.

Num encontro de nível nacional em 1983, formatou-se a definição da organização das federações de acordo com as deficiências, norteando o desejo de criação de uma federação de surdos em âmbito nacional, culminando com a Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas Surdas ou ainda Comissão Nacional de Luta pelos Direitos do Deficiente Auditivo organizadas na região sudeste do Brasil (BRITO, 2013).

Em 1983 a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos foi concebida como espaço de discussão e posteriormente foi nomeada Federação Nacional de Educação e Integração de Deficientes Auditivos (FENEIDA). A comissão do Rio de Janeiro, mobilizou sua primeira passeata em 1984 reunindo ativistas pioneiros, “A candidatura de Ana Regina Campello à presidência da Feneida surgiu com esse projeto e, apesar do preconceito e oposição da diretoria ouvinte, que ainda na lógica dos padrões do modelo ouvinte-médico da surdez, ela conseguiu eleger-se” (BRITO, 2013, p. 113). Uma vez que, nesse cenário, as pesquisas sobre surdez eram reduzidas, “[...] enfocavam mais as questões dos problemas de desenvolvimento linguísticos e cognitivos dos fracassos escolares justificados por estudos que tinham como referência a normativa ouvinte” (LEBEDEFF; ROSA; MARTINS; KLEIN, 2012, p. 234).

Com a eleição da nova diretoria, constituída significativamente por pessoas surdas, as orientações e o nome da federação foram alterados, a simbólica substituição de deficientes

<sup>15</sup> Parte-se da compreensão de movimento social como, “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população de se organizar e expressar suas demandas” (GOHN, 2013, p. 13).

<sup>16</sup> Os movimentos populares experimentaram processos de institucionalização por meio de organizações e associações (GOHN, 2011).

auditivos por surdos – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, FENEIS – fora expressão da emergência e do engajamento dos ativistas surdos (BRITO, 2013).

Em 1986, a defesa dos direitos das pessoas com deficiência recebeu atenção no campo dos direitos humanos no Brasil e não mais na assistência social, como indica Brito (2013), com a criação da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) que garantia a participação de representações oriundas do associativismo das pessoas com deficiência. O viés integracionista de documentos de 1989, como a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência estimularia o cenário para inclusão social das pessoas com deficiência na década de 1990 (ALBRES, 2005).

Vale dizer que ao longo do século XX, especialmente no que concerne ao Brasil, mediante inúmeros avanços acerca da compreensão de surdez, o grupo social esteve circunscrito às práticas educacionais de integração das pessoas surdas no projeto de Estado Nacional através da língua de modalidade oral e auditiva (WITCHS, 2018).

### 2.3 DÉCADA DE 1990: COMUNIDADE SURDA MOBILIZADA

As discussões em torno da cidadania, como pauta fundamental do pensamento social desde a década de 1990, buscam “[...] resposta a demandas relacionadas com a justiça social, assim como ao pertencimento comunitário [...]”<sup>17</sup>(HERRERA, 2006, p. 98, tradução nossa). Transformações no contexto brasileiro dos anos 90 foram protagonizadas pelos movimentos sociais nas duas décadas anteriores no sentido de ampliação dos direitos sociais registrados na Constituição de 1988 (GOHN, 2011).

No mesmo contexto, desenvolveu-se o movimento popular pela educação, atuante desde a Constituição e durante o Fórum Nacional de Luta pela Escola Pública e a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A década de 1990 foi espaço, também, para discussões globais e nacionais da temática dos direitos humanos<sup>18</sup>. E no início do século XXI, em 2003 e 2008, respectivamente, fariam voz às demandas dos movimentos sociais negro e indígena no campo da Educação Básica. Na transição do milênio, em consonância com Gohn (2011, p. 344), os “Movimentos identitários, reivindicatórios de direitos culturais que lutam pelas diferenças: étnicas, culturais, religiosas, de nacionalidades etc.” emergem. Concordo com a autora, ao reafirmar que as

---

<sup>17</sup> Tradução livre de: “[...] respuesta a demandas relacionadas con la justicia social, así como a la pertenencia comunitaria [...]”.

<sup>18</sup> Segundo Gohn (2013), dentre esses movimentos, organizados entre às décadas de 1960 e 1990 pode-se elencar aqueles que pautaram o meio-ambiente, as questões de gênero, a temática étnico-racial, a religiosidade, a cultura.

Lutas e movimentos pela educação têm caráter histórico, são processuais, ocorrem, portanto, dentro e fora de escolas e em outros espaços institucionais. Lutas pela educação envolvem lutas por direitos e fazem parte da construção da cidadania. O tema dos direitos é fundamental, porque dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório. É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente em tempos neoliberais que destroem (GOHN, 2011, p. 346).

A CORDE também possibilitou o custeio de eventos no início da década de 1990, favorecendo o movimento e reconhecendo a FENEIS como representação dos surdos em âmbito nacional, possibilitou o acesso a recursos e verbas para organização de materiais e eventos (BRITO, 2013). O status da federação, em dinâmica progressiva, se transformou “[...] numa posição de hierarquia na relação da organização com as associações e entidades de surdos locais e regionais. Estas passaram a agir cada vez mais sob a influência das orientações e da ideologia emanada da Feneis” (BRITO, 2013, p. 118).

De forma que anteriormente os/as agentes surdos/as pautavam demandas similares àquelas reivindicadas pelas pessoas com deficiência<sup>19</sup> – emanadas da macroética de um modelo social de deficiência – sem que houvesse reivindicações próprias à especificidade do movimento surdo, uma vez que enquanto movimento social começava a organizar-se e a concepção de identidade cultural surda viria a se formatar no Brasil da década de 1990 (BRITO, 2016).

Dispositivos de abrangência nacional, no ano de 1994, como a Declaração de Salamanca – indicava a demanda da comunicação –, a Política Nacional de Educação Especial e o Plano Decenal de Educação para Todos enfocavam na diversidade e nas necessidades especiais dos sujeitos (ALBRES, 2005), e ainda pautam os horizontes da Educação Especial no século XXI.

Desde a ética advinda da mesoesfera, do processo de redemocratização e da Assembleia Nacional Constituinte do final da década de 1980, em 1994 o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, auxiliou o movimento surdo ao atentar às demandas da FENEIS durante a elaboração do Plano Nacional de Educação Especial (BRITO, 2013). “Como essa aproximação entre ativistas surdos e agentes públicos do MEC/Seesp se deu no contexto histórico dos anos 1990, já em torno da campanha pela oficialização da Libras [...]” (BRITO, 2013, p. 121).

Era comum entre as lideranças da FENEIS visitar as associações de surdos e às escolas que atendiam pessoas surdas como estratégia de ampliação do movimento e da federação (BRITO, 2013). Da ética emanada da macroesfera da Organização das Nações Unidas,

---

<sup>19</sup> Como indica Brito (2013), o movimento social das pessoas com deficiência configurou-se na transição da década de 1970 e 1980, nas dinâmicas de redemocratização.

Já contando com os recursos da Feneis, a força reivindicativa dos ativistas surdos foi progressivamente concentrando-se em uma demanda específica, de forte significado emocional e simbólico: o reconhecimento jurídico pelo Estado brasileiro da língua sinalizada que muitas pessoas surdas utilizavam para comunicarem-seumas com as outras, expressando e transmitindo suas ações, seus pensamentos e sentimentos. [...] Em torno dela, convergiram diversos atores sociais que compuseram uma multifacetada teia de relações entre indivíduos, grupos e associações de surdos que convergiu progressivamente em uma verdadeira campanha nacional [...] (BRITO, 2013, p. 122).

A partir desse período, o movimento passou a articular uma campanha para tornar a comunicação em sinais valorada do ponto de vista social e legal. Ainda conforme Brito (2016, p. 767), "A justificativa baseava-se, antes de qualquer coisa, nos direitos sociais de cidadania, em especial o direito à comunicação em igualdade de oportunidade com o ouvinte nas várias esferas da vida social". Em setembro de 1994, um grupo do Rio de Janeiro nomeado Surdos Venceremos e capitaneado por Nelson Pimenta de Castro, reuniu duas mil pessoas em favor da manutenção de uma cidadania efetiva, dos direitos da pessoa com deficiência e de reconhecimento da língua de sinais (BRITO, 2016).

Em meados da década de 1990, segundo Brito (2016), engendraram-se negociações com deputados federais com base no modelo social e cultural da surdez – elaborado, principalmente, por pesquisadores/as conformados sob os Estudos Surdos; o qual, a posteriori, acadêmicos/as associados ao movimento surdo estudaram, potencializando o trânsito entre movimento social e academia (BRITO, 2016; LEBEDEFF; ROSA; MARTINS; KLEIN, 2016). Nesse caminho, pesquisas acadêmicas que valorizavam a língua de sinais passaram a ser incorporadas nos documentos que norteavam a Educação Especial (ALBRES, 2015).

No entanto, havia uma ruptura com os discursos da pessoa com deficiência ressoando em documentação elaborada pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, já que sua circulação estava restrita, marcava a permanência de éticas pautadas fortemente pela cidadania da pessoa com deficiência no movimento social surdo. Pois,

[...] desde a participação de surdos como sujeitos de pesquisas linguísticas até à atuação deles como instrutores de libras em projetos de educação bilíngue – entre um conjunto de intelectuais, principalmente do campo da linguística, da educação dos surdos e da surdez, e ativistas surdos, e que propiciara um intercâmbio de conhecimentos e experiências que acabou por imprimir novas ideias e sentidos ao ativismo político de alguns membros do movimento surdo (BRITO, 2016, p. 767).

Nessa dinâmica na microética, ao final da década de 1990 sucedeu a apropriação, por parte dos/as ativistas surdos/as, das concepções sobre direitos linguísticos e culturais aventadas outrora em documentos. Por conseguinte, tornou-se, aos poucos, "[...] uma nova ideologia que viria a alicerçar a construção da identidade coletiva do movimento e a produção de códigos

culturais e quadros interpretativos sobre a surdez e a língua de sinais partilhados entre seus membros” (BRITO, 2016, p. 767).

O cenário de defesa da língua de sinais, como construtora de culturas e identidades surdas, foi sedimentado pelo acordo de uma cidadania com base nas transformações éticas na microesfera. Cabe, inclusive citar Teske (2003), que a partir da convivência entre surdos/as e ouvintes no espaço acadêmico, observa uma ruptura com o paradigma ouvinte/surdo, eficiência/deficiência, segundo o autor “Os surdos universitários têm representação política para a sociedade quando reafirmam que também são possuidores de direitos humanos”<sup>20</sup> (TESKE, 2003, p. 207, tradução nossa).

Aliás, abriu-se a possibilidade do movimento surdo de ensinar os ouvintes “[...] a compreenderem a surdez pela perspectiva da presença: a presença de uma língua, a presença de uma cultura, a presença da experiência visual, a presença de modos diferentes de interpretar e se relacionar com o mundo, entre muitas outras” (LEBEDEFF; ROSA; MARTINS; KLEIN, 2012, p. 236). Foi organizado em 1993, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, o II Congresso Latino Americana de Bilinguismo para Surdos com a participação de americanos, profissionais de outros países interessados em estudar metodologias de ensino das línguas de sinais.

No mês de abril de 1999, na cidade de Porto Alegre, segundo Brito (2016), o modelo cultural e social de surdez foi posto à prova na reunião, organização, mobilização e entrega do documento intitulado “A educação que nós surdos queremos” em nome da FENEIS. Esse escrito foi elaborado pelos participantes do V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, foi “[...] um momento concreto de ruptura com a abordagem oralista/clínica da surdez, no Brasil, para a comunidade surda [...]”, (LEBEDEFF; ROSA; MARTINS; KLEIN, 2016, p. 235), a partir destas discussões sobre as demandas políticas, culturais, práticas profissionais em Educação de Surdos. “Este momento foi crucial para conferir poder e legitimidade ao movimento surdo. Nas atividades de pré-congresso, que tinham como finalidade criar um espaço de discussão dos surdos, ou seja, um espaço propulsivo de temáticas de interesse do povo surdo” [...] (LEBEDEFF; ROSA; MARTINS; KLEIN, 2016, p. 235).

O congresso de Educação Bilíngue foi planejado por pesquisadores/as, mestrandos/as e Doutorandos/as da área de Estudos Surdos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, oriundos do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais de Surdos (NUPPES) e liderados

---

<sup>20</sup> Tradução livre de: “Los sordos universitarios tienen representación política para la sociedad cuando reafirman que también son poseedores de derechos humanos.”

por Carlos Skliar, professor argentino. Ainda conforme Lebedeff, Rosa, Martins, Klein (2016), mais tarde o Grupo de Estudos Surdos foi organizado na Universidade Federal de Santa Catarina.

Em relação ao grupo de pesquisa na UFRGS, pode-se destacar as trocas entre a universidade e o movimento surdo (THOMA; KLEIN, 2010).

Em alguns momentos de encontros entre lideranças surdas, muitas vezes, são sinalizados sentimentos de nostalgia e deceção pela mudança no ritmo das lutas dos movimentos surdos. Muitos desses líderes entendem que o momento histórico, as configurações políticas, sociais e culturais interferem nas pautas e nas possibilidades de articulação do povo surdo. Em dado momento, as lutas eram mais unificadas e, por isso mesmo, indicavam maior mobilização – a reivindicação pela oficialização e regulamentação da Libras é um exemplo disso. Porém, o povo surdo não é homogêneo, nem o são suas aspirações; por isso, as lutas pulverizam-se, fragmentam-se, ressignificam-se (THOMA; KLEIN, 2010, p. 112).

Antes do congresso ocorrer, a documentação arrolou cerca de trezentas pessoas surdas, oriundas do Brasil e de países da América Latina, Europa e América do Norte. No pré-congresso, a atuação dos/as ouvintes foi limitada na forma de assessoria “[...] (intérpretes de língua de sinais atuaram como relatores dos debates) e à observação: pretendeu-se, assim, garantir a autonomia do debate a partir de uma perspectiva surda, o que, segundo os organizadores do evento, era necessário para marcar uma posição política” (THOMA; KLEIN, 2010, p. 111).

Na passeata pós-congresso, o documento nomeado “A Educação que nós, Surdos, Queremos” foi conduzido ao então governador, à Secretaria de Educação Estadual do Rio Grande do Sul e à representação da Assembleia Legislativa. O texto reafirma o direito das pessoas surdas à língua de sinais, como direito humano, estimulando a profissionalização de surdos/as na área da Educação e desautorizando práticas de preconceito. Nessa perspectiva, os contornos do documento vão desenhando as dinâmicas da Cultura Surda, abordando objetivos no que tange à escola, ao currículo, à identidade, à comunidade, à arte, aos educadores, bem como aos acadêmicos e pesquisadores. Na escritura deste documento, reverberam todas as rupturas macro e meso éticas que se processaram em relação a surdez, uma vez que as lideranças surdas reunidas no congresso organizam este documento orientador e propositivo às práticas e políticas pedagógicas para Educação de Surdos.

Dessa forma, segundo Ballestrin (2008, s/p.), neste contexto de transição para o século XXI, “A relação entre Estado e sociedade civil brasileira obedeceu, então, a uma lógica paradoxal: a de parceria e tensionamento”. Assim, as políticas públicas de Direitos Humanos foram, especialmente, associada à ganhos simbólicos (BALLESTRIN, 2018).

## 2.4 CONTEXTO DO SÉCULO XXI: TEMPO DOS DIREITOS

*[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*

*Boaventura de Sousa Santos (2003).*

Neste tópico, recomponho o contexto histórico do século XXI a partir dos itinerários dos movimentos sociais, lanço mão de referencial teórico, de fontes históricas e de observação em trabalho de campo. Assim, apresento o contexto que reitera o paradigma das pessoas surdas enquanto agentes produtoras de seus direitos.

É importante mencionar que, sobretudo, nos primeiros anos do século XXI os resultados da diminuição da pobreza e ganhos nos direitos sociais<sup>21</sup> não foram acompanhados por mudanças radicais no que diz respeito à precariedade dos direitos civis (CARVALHO, 2015). Nessa direção, abro espaço para refletir sobre as transformações e permanências que envolvem a garantia de direitos das pessoas surdas – baseada na diferença linguística e cultural –, e por sua vez, traduzir a presença e a participação do movimento surdo, mais especificamente dos agentes históricos, em demandas primariamente ligadas à Educação, mas que podem ser interpretadas desde um ponto de vista político, cultural e epistêmico.

Nos anos de 2000 e 2001, ocorreram atos em Brasília e São Paulo, respectivamente. Para a aprovação do projeto da lei de Libras, diferentes estratégias foram empregadas, a exemplo de visita ao gabinete dos senadores, abaixo-assinados, pedidos para participação em eventos do movimento e mobilizações na entrada do Congresso Federal, em concordância com Brito (2016, p. 768), “Tais pressões foram importantes para que, finalmente, sob o olhar de mais de uma centena de ativistas surdos e ouvintes, no dia três de abril de 2002, o projeto da lei de libras fosse aprovado pelo Senado [...]”.

A conquista da sanção da lei em 2002 significou, entre tantas lutas,

*[...] o protagonismo dos ativistas surdos, pois, antes de qualquer coisa, a própria ideia da necessidade de se ter uma lei para reconhecer legalmente a libras em âmbito nacional foi uma criação do movimento surdo, no sentido que emergiu das interações sociais e produções culturais ocorridas entre os seus membros. [...] a oficialização da libras tornou-se a bandeira que engendrou ou que esteve presente nas mais expressivas ações coletivas produzidas pelo movimento surdo entre os anos de 1990 e 2002 [...] (BRITO, 2016, p. 768).*

---

<sup>21</sup> Entretanto, os índices de acesso, permanência e alfabetização na Educação Básica estão abaixo das expectativas (CARVALHO, 2015).

A defesa da Libras nas escolas possibilitou o entendimento de que as escolas bilíngues – nas quais, legalmente, a primeira língua é a Libras e a segunda, língua portuguesa, na modalidade escrita – são fundamentais para o trânsito da Cultura Surda entre jovens e crianças (LEBEDEFF; ROSA; MARTINS; KLEIN, 2012). Significa dizer que “O movimento surdo brasileiro norteou as Políticas Públicas para a oficialização e divulgação da Língua Brasileira de Sinais” (LEBEDEFF; ROSA; MARTINS; KLEIN, 2016, p. 89).

Em outros países latino-americanos, como a Argentina, por exemplo, reivindica-se o estatuto legal da língua de sinais a contar da década 1990. O Uruguai reconheceu a língua de sinais em 2001. Na Venezuela, a língua de sinais é mencionada como patrimônio pelo menos desde 2007. No Chile, Paraguai e Peru as oficializações das línguas de sinais ocorreram em 2010. Conforme Lebedeff, Rosa, Martins e Klein (2016), realizaram-se oito congressos acerca do Bilinguismo e da Cultura Surda, em âmbito nacional e internacional, na América do Sul.

No século XXI, “A Comunidade Surda e a Comunidade Acadêmica Brasileira passaram a discutir as práticas educativas numa perspectiva de preocupação com a língua, cultura e identidade” (LEBEDEFF; ROSA; MARTINS; KLEIN, 2016, p. 240). Especialmente na documentação publicada pelo Ministério da Educação, em 2002 via SEESP – apoiada pelo Programa Nacional de Apoio a Educação de Surdos – assume-se a diferença linguística e cultural das pessoas surdas. Embora ocorra a convergência, nos anos seguintes, do desenvolvimento da Educação Especial e Inclusiva promovendo o acesso irrestrito às escolas regulares e tensionando as relações do movimento surdo com os parâmetros oriundos do MEC, vale lembrar que essas diretrizes não são milimetricamente legitimadas e aderidas nas práticas escolares em todo território nacional (ALBRES, 2015).

Em 2003, representantes da FENEIS, junto de representações dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, participaram em uma audiência pública discutindo acerca da inclusão social. A comunidade surda reivindicou acessibilidade na forma de interpretação em língua de sinais no contexto da TV Senado, projeto que tramitara nas matérias do senado, mas fora arquivado<sup>22</sup>. Os movimentos pautaram políticas públicas efetivas baseadas em planejamento orçamentário. Nesse mesmo ano, como respostas para algumas das demandas na legislação aprovada em 2002, o Programa Interiorizando Libras foi iniciado pela SEESP/MEC. O programa estimulou a criação e oferta, comumente relacionado aos centros universitários ao longo do território nacional, de cursos para capacitação de instrutores/as surdos/as e tradutores-

---

<sup>22</sup> Fonte: Notícia Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2003/06/03/pessoas-portadoras-de-deficiencia-querem-inclusao-social>>. Acesso em: 10 set. 2018.

intérpretes de Libras e de cursos para o ensino da língua de sinais aos ouvintes e o ensino da língua portuguesa para surdos/as, além de capacitação aos professores para atuação no ensino de língua portuguesa para surdos/as<sup>23</sup>.

Entre 2004 e 2005, a Campanha Legenda Nacional iniciou no nordeste do país, com intuito de estimular a acessibilidade, na forma de legenda, em filmes nacionais. A partir do enunciado “Legenda para quem não ouve, mas se emociona”, a campanha disseminou-se pelo Brasil e têm sido pauta das pessoas surdas contemporaneamente (DALL’ALBA, 2013). No ano de 2005, a Lei 10.426/2002 que reconhece a Libras foi regulamentada a partir do Decreto 5.626 orientando as práticas nos níveis de Educação Básica, Superior e Especial e conduzindo os direitos das pessoas surdas diante do Poder Público (DALL’ALBA, 2013).

Em 2007, o Senado se manifestou contrário à versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, já que o documento ignorava as pautas dos diferentes movimentos das pessoas com deficiência e das pessoas surdas<sup>24</sup>. Foi durante a Conferência Nacional de Educação organizada em abril de 2010, que as discussões se inflamaram quando a representação do MEC tematizou as escolas de surdos (DALL’ALBA, 2013). Ainda nesse ano, a profissão de tradutor/intérprete de língua de sinais fora aprovada legalmente, respondendo aos interesses de inclusão social e acessibilidade do movimento surdo. Ocorreu, também, um evento internacional de pesquisadores/as surdos/as em Florianópolis na UFSC no ano de 2010, *5th Deaf Academics and Researchers Conference*, criado em 2002 nos Estados Unidos.

Por conseguinte, o conhecimento de um aviso de encerramento das atividades do Instituto Nacional de Educação de Surdos<sup>25</sup>, em 2011,

A ameaça, partida do próprio MEC, despertou a indignação da Comunidade Surda. Naquele momento, sujeitos surdos e ouvintes envolvidos na comunidade surda intensificaram as discussões em favor da Educação e da Cultura Surda e das escolas bilíngues. Essa mobilização culminou em Brasília, nos dias 19 e 20 de maio de 2011, com um movimento na tentativa de chamar atenção das autoridades governamentais e de toda a sociedade na defesa da educação bilíngue para surdos e do respeito à Cultura Surda e à Língua Brasileira de Sinais (LEBEDEFF; ROSA; MARTINS; KLEIN, 2016, p. 240-241).

Os embates foram encampados diretamente com a então responsável pelas Políticas Educacionais Especial do Ministério da Educação, Martinha Claret (DALL’ALBA, 2013). Sarturi e Dall’Alba (2018) indicam que a Política de Educação Especial, evocada nos

<sup>23</sup> Fonte: Notícia Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/216-noticias/235851462/1622-sp-1341451479>>. Acesso em: 12 set. 2018.

<sup>24</sup> Fonte: Notícia Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2007/10/03/senadores-protestam-contra-decisao-do-governo-de-acabar-com-escolas-especiais>>. Acesso em: 10 set. 2018.

<sup>25</sup> O INES é a primeira escola de surdos no Brasil, referência na Educação de Surdos.

documentos do Ministério da Educação em 2011, desconsidera a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência – elaborada sob a gestão da ONU e incorporada nos dispositivos legais brasileiros desde 2008 – que prevê o reconhecimento e manutenção das línguas de sinais e da comunidade surda, bem como a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2004 – que, respectivamente, reconhece e regulamenta a Libras – nos quais prevalecem os direitos linguísticos e culturais dos surdos.

Nessa perspectiva, as redes sociais na internet foram transformadas, pelos/as ativistas surdos/as, em palco de manifestação em defesa da Educação Bilíngue, liderada pela FENEIS. Como lembra Castells (2012, p. 14), os movimentos sociais no século XXI estabelecem redes de afetos na qual

[...] a comunicação digital é multimodal e permite a referência constante a um hipertexto global de informações cujos componentes podem ser remixados pelo ator que comunica segundo projetos de comunicação específicos. A autocomunicação de massa fornece a plataforma tecnológica para a construção da autonomia do ator social, seja ele individual ou coletivo, em relação às instituições da sociedade.

Para além de instrumentos utilizados em favor do movimento social surdo brasileiro, a internet acabou fortalecendo não somente os laços de sociabilidade, mas também ampliando conexões com surdos/as de outros países, como Israel e Estados Unidos da América, que manifestaram solidariedade (SARTURI; DALL’ALBA, 2018).

Com a polêmica em torno do INES, a comunidade surda mobilizou-se em uma grande manifestação ocorrida em Brasília no ano de 2011, quando cerca de quatro mil pessoas reivindicaram a Educação Bilíngue para Surdos. Logo era imperativo “[...] respeitar à cultura surda e institucionalização da escola bilíngue como o lugar da educação dos surdos” (SARTURI; DALL’ALBA, 2018, p. 5). A campanha “Escola Bilíngue para Surdos” é resultado da atuação do movimento social surdo frente ao processo histórico de tensionamento, que culminara com a aprovação da Lei que reconhece a Língua Brasileira de Sinais em 2002. Entretanto, nos anos que seguiram, ocorreu o acirramento entre a comunidade surda organizada e as políticas públicas, especialmente aquelas voltadas à Educação. Significava, para o movimento surdo, a defesa do espaço linguístico e cultural diante de uma política de Educação Especial Inclusiva praticadas em escolas regulares.

Karin Lilian Strobel, então presidente da FENEIS, e Solange Maria da Rocha, diretora-geral do INES, participaram de uma audiência pública em maio de 2011. O convite foi encaminhado por meio do Senado Federal em nome da Comissão de Assuntos Sociais –

Subcomissão de Assuntos Sociais para as Pessoas com Deficiência<sup>26</sup>. O objetivo do encontro foi discutir os interesses da comunidade surda em relação às demandas para Educação Bilíngue.

A luta do movimento surdo reconquistou o direito às escolas bilíngues e especiais, além da garantia de repasses financeiros. Ademais, o projeto Setembro Azul, consolidado nesse período, favoreceu a visibilidade do movimento surdo organizado perante a sociedade civil e as autoridades públicas (SARTURI; DALL'ALBA, 2018). Nesse cenário, em 2011, a FENEIS dirigiu uma denúncia em cada um dos Ministérios Públicos Federais, situando a conjuntura da Educação dos/as surdos/as brasileiros/as.

Em setembro de 2011, na audiência pública ocorrida no Senado que celebrara o Dia Nacional de Luta das Pessoas com Deficiência, representantes encaminharam pautas relacionadas à acessibilidade comunicacional em maior parte da programação televisiva bem como a aplicação provas de concursos públicos em língua de sinais<sup>27</sup>. Esse encontro foi organizado em parceria da Subcomissão das Pessoas com Deficiência com a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa.

Em 24 de abril de 2012, comemorou-se a primeira década do reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais com uma manifestação em Brasília, e como afirma Dall'Alba (2013, p. 28):

O objetivo da manifestação dos dez anos foi da Lei de Libras foi alavancar a luta pela implantação das escolas bilíngues aos surdos no Brasil. [...]. Sim, o objetivo do nosso encontro foi fazer uma avaliação desses dez anos da lei como fruto de muitas lutas, mas também como todas grandes lutas, as vitórias são provisórias.

A campanha Escola Bilíngue para Surdos culminou, em 2012, com a entrega de uma carta assinada pelas/os sete Doutoras/es surdas/os ao Ministro da Educação<sup>28</sup>, Aloísio Mercadante (LEBEDEFF; ROSA; MARTINS; KLEIN, 2016). Na Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em 2012, as lideranças surdas defenderam o direito de escolha das pessoas surdas em relação às escolas bilíngues, especiais ou ainda inclusivas. Ano em que foi inaugurado o Instituto Federal de Santa Catarina, campus Bilíngue em Palhoça, pioneiro na América Latina no âmbito da Educação Profissional bilíngue.

---

<sup>26</sup> Fonte: Notícia do Senado Federal. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/05/13/senado-debate-na-proxima-quinta-demandas-das-pessoas-com-deficiencia-auditiva>>. Acesso em: 10 set. 2018.

<sup>27</sup> Fonte: Notícia Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2011/09/21/pessoas-com-deficiencia-comemoram-avancos-mas-pedem-mais-politicas-publicas>>. Acesso em: 10 set. 2018.

<sup>28</sup> Fonte: CAMPELLO, Ana Regina e Souza; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin Lilian; STUMPF, Marianne Rossi; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; MARQUES, Rodrigo Rosso; MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Carta Aberta ao Ministro da Educação.** 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQnBYdVRPYmg1VUk/edit?pli=1>>. Acesso em 10 de ago. de 2018.

Ao longo de três anos de reuniões para a elaboração do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 a Educação Bilíngue foi defendida e legitimada pelo movimento surdo (CAMPOLLO; REZENDE, 2014) – frente as exigências da mesoética inclusiva empreendida pelo governo federal na instância do MEC vigorosamente contestada – a pauta das escolas bilíngues para surdos foi mobilizada em uma caminhada em Brasília e recebeu atenção em pelo menos dois artigos na redação final do documento.

Patrícia Luiza Ferreira Rezende contestou as medidas pensadas pelo MEC na Sexta Audiência Pública da Comissão de Educação, Cultura e Esporte sobre o Plano Nacional de Educação, em 2013. A Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS, apresentou a organização do movimento social surdo e a produção acadêmica surda como imprescindíveis à construção de políticas educacionais que se relacionam às pessoas surdas. Na ocasião, Patrícia exigiu aos representantes respeito à diferença surda<sup>29</sup>.

Nesse sentido, vale lembrar que

[...] diferentes discursos do movimento surdo produziram e produzem educação de surdos como um espaço de construção de identidades e da cultura surda, ou seja, a educação bilíngue para surdos se constitui referência para a conquista de lideranças e representantes da comunidade surda. [...]. Pensar na política da educação bilíngue, voltada para a educação de surdos, vem se consolidando como um tema central para o sistema político educacional no cenário contemporâneo. No entanto, o movimento surdo se apressa no sentido de defender uma educação bilíngue que possa ser conduzida por uma política de diferença, e não da diversidade (SARTURI; DALL'ALBA, 2018, p. 10-11).

Em setembro de 2013, Messias Ramos Costa, professor universitário, reafirmou a posição do movimento surdo em defesa das Escolas Bilíngues – nas quais a língua de sinais é a primeira língua – em reunião da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa<sup>30</sup>. Além disso, Messias ressaltou a importância de a sociedade em geral reconhecer a diferença surda.

No Tempo Presente, Thoma (2016) discute os processos de normalização das pessoas surdas entre os discursos de diferença e diversidade. A autora aponta a política da diversidade, baseada na inclusão educacional e organizada sob a égide da economia, reguladora e controladora dos corpos em favor da normalização promovendo assim, o silenciamento, o apagamento e a invisibilização das diferenças.

Consequentemente, me aproximo de Puello-Socarrás (2014), associa as políticas públicas de inclusão social às configurações sociopolíticas do capitalismo na América Latina

<sup>29</sup> Fonte: Feneis – Patrícia Rezende na Audiência Pública no Senado Federal. Disponível em: <<https://youtu.be/ds4MsrLKM1w>>. Acesso em: 10 set. 2018.

<sup>30</sup> Fonte: Notícia Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/09/16/professor-cobra-atencao-do-mec-a-pessoas-surdas>>. Acesso em: 10 set. 2018.

nos primeiros anos do século XXI. Para o autor, as ações do Estado estão jogando nas mesmas regras do neoliberalismo, isto é, subordinadas aos princípios do Mercado “[...] através de certas doses de regulação estatal (presença oportunista e momentânea do Estado e políticas compensatórias mínimas) [...]”<sup>31</sup> (PUELLO-SOCARRÁS, 2014, p. 111, tradução nossa). Nessa direção, as desigualdades e as exclusões são perpetradas pelo “capitalismo do bom selvagem” (PUELLO-SOCARRÁS, 2014).

De modo que, mesmo a diferença e a educação para surdos têm sido articuladas com interesse em homogeneizar os sujeitos. “Nas políticas, vemos enunciada uma ambiguidade que faz parte da experiência de sujeitos que vivem em um país que os reconhece tanto como deficientes quanto como integrantes de uma comunidade linguístico-cultural” (THOMA, 2016, p. 759).

As éticas evocadas pelo Ministério da Educação entendem a diferença surda a partir da ótica da deficiência e da Educação Especial – surdez como ausência da audição, língua de sinais como instrumento para inclusão escolar – sem considerar a produção de conhecimento e cultura da/na comunidade (THOMA, 2016). Em relação a FENEIS, instituição que representa as pessoas surdas no Brasil, a microética da diferença cultural e linguística advoga pela manutenção de espaços para a socialização entre surdos/as como forma de participação em comunidade, por meio de trocas na experiência visual e aquisição da Libras. Se,

Por um lado, [a educação bilíngue] é resultado da luta pelo direito dos sujeitos surdos a uma educação em língua de sinais e em língua portuguesa; por outro, pode ser entendida como uma prática biopolítica de governamento que atua sobre a população escolar surda mediante sua inclusão na escola e no mercado de trabalho, subjetivando, normalizando e conduzindo as pessoas com surdez para serem economicamente produtivas e potencialmente consumidoras (THOMA, 2016, p. 759).

Ocorre, segundo Thoma (2016), o constrangimento dos direitos humanos pautados pela luta dos movimentos surdos – através de enunciados linguísticos que normalizam bem como de discursos educacionais que massificam e medicalizam – em benefício da racionalidade neoliberal e controle das identidades surdas. A autora alerta: “[...] o movimento surdo em favor da Educação e da Cultura Surda é contrário ao fechamento das escolas específicas para surdos, que vem ocorrendo desde 2004” (THOMA, 2016, p. 768).

Ainda que o alunado surdo fora elevado em número de matrículas nas escolas regulares e inclusivas – matrículas favorecidas pela contemporânea Política Educacional encaminhada pelo MEC, incentivadoras da utilização de aparelhos e implantes auditivos, da formação de

---

<sup>31</sup> Tradução livre de: “[...] mediante ciertas dosis de *regulación* estatal (presencia oportunista y momentánea del Estado y de políticas compensatorias mínimas) [...]”.

profissionais para a atuação no Atendimento Educacional Especializado, do ensino da Libras nas universidades como indicam os dispositivos legais – a permanência e evasão convertem-se em novos problemas, diante da condição de surdos/as que não são alfabetizados ou usuários, nem da língua de sinais, sequer da língua oral (THOMA, 2016).

O uso da língua falada e escrita era pressuposto mundial na Educação de Surdos no decorrer do século XX e ainda influencia as ideias sobre as pessoas surdas e os sistemas educacionais contemporâneos, na qual as línguas de sinais não servem como ferramentas, mas como característica de uma cultura (WITCHS, 2018).

Mesmo que a articulação política do movimento surdo brasileiro demande transformações como o reconhecimento da Libras, o acesso de surdos/as na Universidade – Graduação e Pós-graduação –, a obrigatoriedade da Libras nos currículos de licenciaturas e Fonoaudiologia do Ensino Superior, a institucionalização de cursos de graduação em Letras – Libras nas modalidades de licenciatura e bacharelado, a circulação da Cultura Surda, a presença e profissionalização dos tradutores/intérpretes de Libras e a Educação de Surdos “[...] não seja mais orientada pelas práticas de oralização, continuamos presenciando a imposição da língua e da cultura ouvinte através da Política de Inclusão [...]” (THOMA; KLEIN, 2010, p. 120), uma vez que cabe atentar à garantia dos direitos das pessoas surdas.

Mediante a interlocução junto das lideranças surdas, Thoma e Klein (2010, p. 125) verificaram o

[...] comprometimento que se estabelece entre seus membros, formando uma rede de trocas de comunicação, símbolos, imagens e outros dispositivos de identificação. Essa rede constitui-se através de um comprometimento com a língua de sinais, com a cultura surda e as estratégias de compreender e relacionar-se com outros indivíduos surdos e com o mundo. A comunidade surda mantém-se como território de administração das existências individuais e coletivas, em que laços, vínculos, forças e afiliações devem ser celebrados, estimulados, nutridos, moldados e instrumentalizados, na esperança de produzirem-se consequências desejadas para todos e para cada um.

Apesar disso, há uma percepção do interior da comunidade surda brasileira que entende os movimentos contemporâneos bastante fragilizados (MONTEIRO, 2006). Já que

Movimentos importantes ocorrem na data em que se comemora o “dia do Surdo”. De fato, as comunidades surdas estabeleceram o dia 26 de setembro como uma forma de ser lembrada, anualmente, a história dos surdos. Nesse dia, nas escolas fazem teatro, dança e palestras. As pessoas assistem por prazer e vêem que os surdos existem e são capazes de produzir cultura. No dia 26 de setembro também ocorrem passeatas, igualmente importantes, porém, somente alguns Estados se realizam passeatas, porque existem surdos que não têm interesse em se envolver com as lutas políticas de seus pares (MONTEIRO, 2006, p. 299).

Nesse sentido, a data escolhida pela comunidade surda rememora o momento da fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Em outra direção, a pesquisa encaminhada por Thoma e Klein (2010), contemporaneamente, acerca da Educação de Surdos no Rio Grande do Sul, indica a fragilidade na efetivação das reivindicações pautadas pelo movimento surdo, já que uma parcela significativa dos surdos entra em contato com a língua de sinais pela primeira vez no ambiente escolar, que por sua vez mantém profissionais que desconhecem a primeira língua das pessoas surdas, existe também baixa presença de profissionais surdos/as nas Escola Bilíngue. No entanto, conforme as autoras, há uma continuidade na relação escola de surdos e universidade, pois a Educação Bilíngue facilita a permanência das pessoas surdas no Ensino Superior.

Iniciativas como a Web TV INES, atuantes desde 2013, e programas de web jornalismo com interpretação simultânea em Libras na TV Brasil reverberam demandas, pleitos e exigências da comunidade surda brasileira. A ampliação e formação de intérpretes bem como prova reproduzida por meio de vídeo em Libras, foram pleiteadas pelo movimento surdo no dia 26 de setembro de 2015, em audiência pública no Senado realizada por intermédio da Comissão de Educação, Esporte e Cultura<sup>32</sup>. Deste modo, o paradigma da diferença cultural ganha visibilidade e penetra a mesoética, esse modelo de surdez é reafirmado no Estatuto da Pessoa com Deficiência que obteve caráter legal por meio do dispositivo 13.146/2015. A legislação garante atendimento em Educação Bilíngue – Libras como primeira língua e Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda –, logo ratifica a luta dos movimentos surdos.

O contemporâneo diretor da FENEIS, João Paulo Miranda, manteve a posição histórica frente à política inclusiva, rejeitando a proposta do MEC de atendimento nas escolas regulares. Em 2017, o Exame Nacional do Ensino Médio estabeleceu, pela primeira vez, a possibilidade da realização de uma vídeo-prova totalmente em língua de sinais, trouxe como tema da redação a Educação de Surdos no Brasil, e foi seguida de uma série de manifestações de preconceito à comunidade surda, das quais o movimento social surdo combateu, valorizando as identidades e a Cultura Surda. Assim como, em 2018, produtores de conteúdo na plataforma YouTube, que fingiram traduzir/interpretar em língua de sinais, foram inibidos pela comunidade surda em favor do respeito à diferença surda<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Fonte: Notícia Senado. Acesso em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2015/09/23/para-celebrar-o-dia-nacional-do-surdo-movimentos-cobram-mais-acoes-inclusivas>>. Acesso em setembro de 2018.

<sup>33</sup> Vale mencionar o vídeo criado pelo produtor Gabriel Isaac. Disponível em: <<https://youtu.be/efudeZSsMs8>>. Acesso em 26 set. 2018.

### **3 INTELECTUAIS, AUTORAS/ES, LIDERANÇAS: FENÔMENO SOCIAL DA AUTORIA ACADÊMICA SURDA**

*Somos intelectuais [...] com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito de as crianças surdas terem [...], a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda. [...]. Somos autoras com atravessamentos produzidos por uma política pública educacional que não atendeu e não atende às nossas imperativas demandas linguísticas e culturais. [...] A partir desse lugar que falamos, contamos a história das lutas do Movimento Surdo Brasileiro em defesa das nossas Escolas Bilíngues.*

*Ana R. S. Campello e Patrícia L. F. Rezende (2014).*

A partir daqui vou sinalizando e tecendo a minha experiência ao andar e ver, (re)escrever, a luz de Silva (2009), assim indico dados acerca do campo e do grupo social observado, contando também os trajetos da pesquisa que realizei, já que

A vivência do etnógrafo converte tais fases em atividades sincrônicas (andar, ver e escrever). O percurso no campo, sua observação e a descrição do contexto percorrido e observado são três fluxos que se misturam pela reciprocidade, interdependência e (inter) influências enquanto se tensionam pelas contradições e heterogeneidade das disposições e habilidades em jogo. Tudo isso compõe uma complexa ambição, um contexto do qual deriva o estatuto do observador e as propriedades do universo observado (SILVA, 2009, p. 186-187).

Neste capítulo apresento o universo da pesquisa, de forma horizontal, a partir da coleta dos dados objetivos e do contexto histórico no qual se situa a construção do que tenho identificado como Autoria Acadêmica Surda<sup>34</sup>. Logo, o enfoque se coloca, exclusivamente, nos processos de doutoramento das/os primeiras/os surdas/os iniciados em 1999 e concluídos em 2010. A opção de delimitação dos agentes históricos estudados – o grupo pioneiro de Doutoras/es Surdas/os – foi formatada a partir do interesse na Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro da Educação (CAMPOLLO; PERLIN; STROBEL; STUMPF; REZENDE; MARQUES; MIRANDA, 2012), justamente, pois suas autoras e autores operam um diálogo entre o campo científico e dos movimentos sociais.

---

<sup>34</sup> Noção adaptada a partir da Tese de Reichert (2018) acerca da Autoria Acadêmica Indígena contemporânea.

### 3.1 METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DO UNIVERSO DE ESTUDO

Inspiro-me na etnometodologia baseada na observação, isto é, “[...] esta aprendizagem de olhar o Outro para conhecê-lo [...]. Desde os saberes da Antropologia, Rocha e Eckert (2008, p. 3) preconizam o fazer etnográfico, o trabalho de campo organizado em preparação, coleta de dados, análise dos dados e escrita. Reafirmo a proposta das autoras, me aproximando de Silva (2009, p. 185), a partir da compreensão de que a etnografia pode ser comparada a ação de viajar, pois a “[...] atividade do etnógrafo, sua circulação no campo, sua observação do campo e sua versão do que aconteceu ali e seus significados. Andar, ver e escrever, [são] três fluxos que se encontram dinamicamente inter-relacionados, a exercerem e sofrerem influências recíprocas”.

Sendo assim, apresento meu andar pelo campo – na acepção de Silva (2009) –, a coleta objetiva dos dados seguida de uma breve análise, passando a ver os vestígios. Reitero que desenvolvo a observação do campo no ciberespaço. Nessa perspectiva, é importante destacar, com base em Rocha e Eckert (2008, p. 19),

O processo de desencaixe espaço-tempo que as novas tecnologias da informática têm proposto para os lugares da memória no corpo da sociedade contemporânea, ao configurar as relações entre homem e cosmos em redes mundiais de comunicação, tem provocado, nas ciências humanas, a necessidade de se aprofundarem novas formas de entendimento das estruturas-temporais que conformam a magia dos mundos virtuais.

Nessa direção, para Reichert (2018), a fase de prospecção dos dados é fundamental pois a partir desta somos capazes de delinear o universo de pesquisa, os campos e agentes que estão interagindo. Já que “A tensão básica, no entanto, estará sendo produzida pelo desconhecimento, pela dúvida, pelo empenho em descobrir e saber” (SILVA, 2009, p. 180).

Assim, lendo a etnografia de Reichert (2018), fui aprendendo mais sobre o fazer etnográfico, conforme indica Rocha e Eckert (2008). Desse modo, me cerco de dados empíricos e de modo igual, o trabalho de campo “[...] impõe ao pesquisador ou a pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por ela observado através da sua participação efetiva nas formas de sociabilidade por meio das quais a realidade se apresenta” (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 2).

Oriento-me pelas Teses produzidas pelas/os Doutoras/es surdas/os, pois conforme Geertz (1989, p. 40), “Olhar as dimensões da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas [...] em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas, é mergulhar no meio delas”. Recorro aos vestígios e às marcas do tempo produzidas pelos agentes históricos, pensando no problema do tempo –

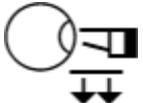
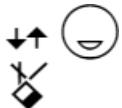
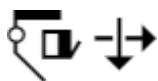
transformações, permanências e rupturas das relações entre indivíduos, grupos e culturas (ARÓSTEGUI, 2006; CHARTIER, 2002).

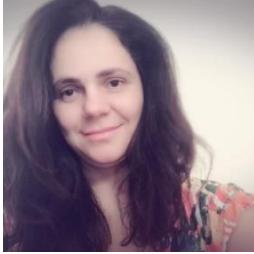
Utilizo o levantamento dos dados empíricos iniciais do trabalho de campo virtual, que preconiza a coleta horizontal de vestígios, assim como a pesquisa bibliográfica. A base de coleta de dados acerca das/os sete primeiras/os Doutoras/es surdas/os compõem-se pela Plataforma Lattes, pelos auto-relatos contidas nas Teses e produções audiovisuais relacionadas.

De modo que organizei os dados, por meio de uma tabela, como forma de apresentação do universo estudado, contendo nome/sinal, local de nascimento, Programa de Pós-graduação (PPG) e instituição a qual se vincula, Tese/ano da defesa e orientação/coorientação. A construção destes dados por meio de um panorama, permitirá pensar questões que estão entrelaçadas com a Autoria Acadêmica Surda e a historicidade do fenômeno enfocado.

Quadro 1: Sete Primeiras/os Doutoras/es Surdas/os

NOME SINAL	LOCAL ONDE NASCEU	PPG UNIVERSIDADE	TESE ANO DA DEFESA ORIENTAÇÃO
 <p><b>Gladis Teresinha Taschetto Perlin</b></p> 	<p>Jaguari – Rio Grande do Sul</p>	<p>PPG de Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul</p>	<p><b>O Ser e o Estar Sendo Surdos: Alteridade, Diferença e Identidade</b> 2003/Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar</p>
 <p><b>Marianne Rossi Stumpf</b></p> 	<p>Santiago – Chile</p>	<p>PPG em Informática na Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade Paul-Sabatier</p>	<p><b>Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: Língua de sinais no papel e no computador</b> 2005/Prof. Dr. Antônio Carlos Rocha da Costa e Prof. Dra. Carla Beatris Valentini</p>

 <p><b>Wilson de Oliveira Miranda</b></p> 	<p>Santa Maria – Rio Grande do Sul</p>	<p>PPG em Educação/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul</p>	<p><b>A Experiência e a Pedagogia que Nós Surdos Queremos</b> 2007/Prof. Dr. Carlos Bernardo Skliar</p>
 <p><b>Ana Regina e Souza Campello</b></p> 	<p>São Luís – Maranhão</p>	<p>PPG de Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Gallaudet</p>	<p><b>Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos</b> 2008/Prof. Dra. Ronice Muller de Quadros</p>
 <p><b>Karin Lilian Strobel</b></p> 	<p>Curitiba – Paraná</p>	<p>PPG em Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina</p>	<p><b>Surdos: Vestígios Culturais não registrados na História</b> 2008/Prof. Dra. Ronice Muller de Quadros e Prof. Dra. Gladis Perlin</p>
 <p><b>Rodrigo Rosso Marques</b></p> 	<p>Criciúma – Santa Catarina</p>	<p>PPG em Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina</p>	<p><b>A Experiência de Ser Surdo: uma Descrição Fenomenológica</b> 2008/Prof. Dra. Ida Mara Freire e Prof. Dr. Marcos José Müller Granzotto</p>

 <p><b>Patrícia Luiza Ferreira Rezende</b></p> 	<p>Caeté – Minas Gerais</p>	<p>PPG em Educação/ Universidade Federal de Santa Catarina</p>	<p><b>Implante Coclear na Constituição dos Sujeitos Surdos</b> 2010/Prof. Dra. Ronice Muller de Quadros e Prof. Dra. Maura Corcini Lopes</p>
---	-------------------------------------	--	--

**Fonte:** Elaborado pelo autor – 2018.

### 3.2 ANÁLISE PARCIAL DOS DADOS: QUESTÕES HORIZONTAIS

A partir dos levantamentos iniciais, uma das primeiras questões evidentes dentre as sete pessoas é a indicação de Gladis Teresinha Taschetto Perlin como primeira pessoa surda, no Brasil, a iniciar o processo de doutoramento no ano de 1999. Os primeiros processos de doutoramento concentram-se no início dos anos 2000, contexto no qual a comunidade surda passa se organizar em níveis regionais e nacionais, reunindo-se em torno de pautas, dialogando com algumas das instituições de Ensino Superior e percebendo as lideranças expoentes. Seguida por Marianne Rossi Stumpf e Wilson de Oliveira Miranda que começaram em 2001, Ana Regina e Souza Campello, Karin Lilian Strobel e Rodrigo Rosso Marques iniciaram em 2004 e Patrícia Ferreira Rezende encaminhou o processo de doutoramento a partir de 2006<sup>35</sup>.

Desde os dados apresentados, pode-se inferir que a Educação é a área de conhecimento na qual se colocam as Teses, segundo a Tabela da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>36</sup>, nessa direção, a Autoria Acadêmica Surda está vinculada à Grande Área das Ciências Humanas. A Educação, enquanto campo do saber, abre-se ao debate da diferença, especialmente estimulada pelos Estudos Culturais. Monteiro (2018) propõe que esta área do conhecimento pode estar mais adequada no que tange o acesso, acolhida e continuidade na trajetória acadêmica dos/as surdos/as. Igualmente, percebe-se que a área do conhecimento da Educação e, mais especificamente, o campo dos Estudos Surdos, são

<sup>35</sup> Fonte: Currículos da Plataforma Lattes.

<sup>36</sup> Fonte: Tabela de Áreas de Conhecimento da CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em: 20 set. 2018.

estratégicos para essas lideranças surdas pois, a Autoria Acadêmica adere às demandas do movimento e vice-versa, conforme indica Reichert (2018).

Cabe citar Monteiro (2018) que investiga os processos recentes de especialização das pessoas surdas em uma perspectiva quantitativa e ampla. A autora entende que reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais em 2002, enquanto política linguística, nos últimos anos, tem estimulado o ingresso das pessoas surdas na Pós-graduação nas áreas de Educação, Linguística e Tradução (MONTEIRO, 2018).

Os sete processos de doutoramento concentram-se na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), assim me interrogei sobre as razões que levaram a Autoria Acadêmica Surda estar focada nesses Programas de Pós-graduação e não em outros, ou ainda, de forma dispersa. Logo, foi possível perceber a relação entre o fenômeno social investigado e a criação de dois espaços de pesquisa: o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais de Surdos (NUPPES – UFRGS) e o Grupo de Estudos Surdos (GES – UFSC). Ambos os grupos se associaram as secretarias dos estados para colaborarem nas políticas educacionais para surdos. O NUPPES foi criado em 1996 e o GES em 2003. Foram liderados por Carlos Bernardo Skliar<sup>37</sup> e Ronice Muller de Quadros<sup>38</sup>, respectivamente.

Por conseguinte, Skliar orientou as Teses de Perlin e Miranda, enquanto Quadros orientou Campello, Strobel e Rezende. Sublinho ainda que Perlin atuou como coorientadora de Strobel. Assim, em relação a emergência de pesquisadores/as orientando o grupo de Doutoras/es surdas/os, conforme Rezende e Rezende Junior (2007, p. 195), estes agentes

Realmente, poder-se-iam considerar tais pesquisadores como intelectuais específicos na exata concepção de Foucault, pois eles, dentro de suas áreas, tiveram a coragem de desafiar os dogmas da história, educação e linguística dos surdos, imprimindo novas marcas para a ação histórica, abrindo espaço para o surgimento de uma classe de surdos intelectuais, oferecendo-lhes territórios já demarcados pelos ouvintes.

Nesse sentido, observa-se Skliar e Quadros como agentes interlocutores na relação com a universidade, no processo de doutoramento e nas tramas da Autoria Acadêmica (REICHERT, 2018). Dessa forma, segundo Fernandes e Moreira (2014, p. 55-56), “O fato demarcador de uma nova política institucional para surdos/as foi o ingresso da primeira pós-graduanda surda – Gladis Perlin – que veio a se tornar a primeira Doutora surda em educação no Brasil”. Verifica-se, então, uma estreita correlação entre a constituição de um campo científico ancorado

<sup>37</sup> Skliar é argentino, fonoaudiólogo de formação iniciou sua trajetória na UFRGS na década de 1990 como professor visitante. Organizou o grupo no período de seu pós-doutorado (Fonte: Currículo Lattes).

<sup>38</sup> Quadros é brasileira, pedagoga de formação e atua como linguista/pesquisadora de língua de sinais. Iniciou na UFSC como professora em 2002 (Fonte: Currículo Lattes).

no Estudos Surdos nos Programas de Pós-graduação, aos quais se vinculam os orientadores, que além de pioneiros, estimularam o ingresso de pessoas surdas na Pós-graduação nessas instituições específicas. A revisão de literatura e o levantamento de dados corrobora para compreensão de um efeito de atração em virtude do cenário histórico das pesquisas, em ambas as universidades, ligadas aos Estudos Surdos e das condições propostas por Monteiro (2018), uma vez que os espaços de pós-graduação se constituíam, possivelmente, mais sensíveis ao acesso das pessoas surdas.

Sabendo que as Teses aderem à área da Educação e associam-se ao campo dos Estudos Surdos, desde a leitura dos títulos e resumo das Teses, me pergunto acerca dos problemas-temas enfocados na Autoria Acadêmica Surda e mais especificamente as Teses. Nessa dinâmica, construo um quadro reapresentando autor/a, título, tema da Tese. A partir da análise organizei duas categorias abrangentes para classificar os objetos focalizados em cada uma das Teses das/os sete Doutoras/es surdas/os.

Ainda sobre as categorias, indico, a seguir, os objetos de cada uma das Teses nas categorias de Cultura e Identidade Surda, e Educação Bilíngue, por mim designadas. Perlin analisa o *Deafhood* ou ser surdo a partir da diferença, aloquei o estudo na categoria de Cultura e Identidade Surda. Strobel investiga a história das manifestações culturais surdas, alocada na categoria Cultura e Identidade Surda. Marques recorre aos referenciais da Filosofia para estudar a experiência de ser surdo, também categorizada em Cultura e Identidade Surda. Ferreira investiga discursos de medicalização das crianças surdas, igualmente, na categoria de Cultura e Identidade Surda. Stumpf pesquisa a escrita de língua de sinais dialogando com o campo da Linguística e Informática, categorizada em Educação Bilíngue. Miranda estuda a pedagogia e o movimento social surdo, classificado em Educação Bilíngue. Souza Campello explora os signos visuais incursionando no campo da Linguística, tipificado em Educação Bilíngue.

Quadro 2: Doutoras/es ancorados nas temáticas

AUTOR/A	TÍTULO DA TESE	CATEGORIA-TEMA
Gladis Teresinha Taschetto Perlin Doutora em Educação	<b>O Ser e o Estar Sendo Surdos: Alteridade, Diferença e Identidade</b>	Cultura e Identidade Surda

Karin Lilian Strobel Doutora em Educação	<b>Surdos: Vestígios Culturais não registrados na História</b>	Cultura e Identidade Surda
Rodrigo Rosso Marques Doutor em Educação	<b>A Experiência de Ser Surdo: uma Descrição Fenomenológica</b>	Cultura e Identidade Surda
Patrícia Luiza Ferreira Rezende Doutora em Educação	<b>Implante Coclear na Constituição dos Sujeitos Surdos</b>	Cultura e Identidade Surda
Mariane Rossi Stumpf Doutora em Informática na Educação	<b>Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting: língua de sinais no papel e no computador</b>	Educação Bilíngue
Wilson de Oliveira Miranda Doutor em Educação	<b>A Experiência e a Pedagogia que Nós Surdos Queremos</b>	Educação Bilíngue
Ana Regina e Souza Campello Doutora em Educação	<b>Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos</b>	Educação Bilíngue

**Fonte:** Elaborado pelo autor – 2018.

Os/as pesquisadores/as que orientam nos processos de doutoramento indicam a sua filiação e afinidade temática aos Estudos Surdos, pois conforme Skliar (2015), esse campo refuta os binarismos estabelecidos pelas representações sociais que revelam estigmas e estereótipos sobre os/as surdos/as e a surdez – associando-os à a/normalidade, d/eficiência, ex/inclusão, doença/cura, oral/gestual, ausência/presença, ouvinte/surdo, colonizador/subalterno – se constituem em desígnios do pensamento colonialista e silenciam a construção sócio-histórica da surdez como diferença.

Nessa perspectiva, Lopes (2015) advoga que a Escola proposta pelas Políticas Públicas que se pretende democrática, é criticada no âmbito dos Estudos Surdos – pois, acaba por ocultar

as relações de poderes desiguais e a discriminação de grupos culturais. Se como aponta Teske (2015, p. 146) “[...] a comunidade surda se constitui quase como se fosse um grupo étnico”, percebe-se que a ancoragem da Autoria Acadêmica Surda nesse campo se dá a partir de uma virada epistemológica estimulada pelos Estudos Culturais e Estudos Surdos.

Para encaminhar uma análise localizada no cenário brasileiro do século XXI, vale mencionar que as trajetórias das/os sete, constituída como a primeira geração de Doutores/as surdos/as, são trilhadas em um contexto de transição para um período de despontar das pautas e direitos das pessoas surdas. Inclusive em contextos nos quais certas Doutoras são lideranças diretamente implicadas. Nessa lógica, o recorte temático das Teses permite entrever o encadeamento de macro e micro dinâmicas experimentadas pelo movimento social surdo. De modo que – desde redes de sociabilidade, até as redes temáticas e virtuais – a experiência mobilizada pelos agentes não é recuperada de um passado cristalizado, mas sim das memórias que, ao serem reconstruídas no cotidiano, operam como significados para as demandas e conflitos no presente (GOHN, 2013).

Dessa forma, é fundamental mencionar que

[...] os surdos, em seu poder-saber, desfrutam de uma história de militância e resistência, a qual lhes autoriza a enunciar discursos que vão muito além do diagnóstico proporcionado pelos pesquisadores (não importando se seus discursos são condizentes ou não com o *ser surdo*), pelas instituições representativas da educação especial, dos territórios hospitalares. O que se quer explicitar de fato é que os surdos intelectuais específicos – em decorrência de sua experiência vivida e subjetividade em harmonia com o *ser surdo* – podem atravessar o campo de conhecimento mais além que outras pessoas, possuir um ângulo de visão maior, interpretar os fenômenos culturais de forma bem peculiar e mais profunda, e enunciar seu discurso mais plausível com a realidade do seu ser (REZENDE; REZENDE JUNIOR, 2007, p. 196).

O protagonismo e a autoria dos agentes históricos elencados nessa investigação emergem na transição do século XX para o século XXI. Nesse caminho, busco refletir sobre a experiência histórica do grupo pioneiro no processo de doutoramento relacionada ao contexto histórico de elaboração de Políticas Públicas para a Educação, em razão dos tensionamentos que produziram e produzem sua gestão, demanda e implementação.

Assim, visto que “As nações modernas, [...] procuraram, pela educação formal obrigatória, homogeneizar culturalmente seus cidadãos [...]” (GUIMARÃES, 2012, p. 42), especialmente no século XXI, foi necessário ao Estado adaptar-se às diferenças culturais. Em se tratando da epistemologia ocidental, cidadania e democracia são elaboradas em relação e baseiam-se no princípio da igualdade (HERRERA, 2006), embora, como apresentado anteriormente, restrições e precariedades no que tange à cidadania apresentam processos ambivalentes, de permanências e rupturas frente a ação dos movimentos sociais. A manutenção

da mesoesfera com base em códigos da macroética (REICHERT, 2018), no que diz respeito ao modelo hegemônico – de articulação capitalista-liberal –, a cidadania é normatizada, no interior das culturas políticas dos estado-nações, a partir da conformação de sujeitos homogêneos dos pontos de vista, político e cultural, ainda que estes sujeitos ocupem posições desiguais nas dimensões sociais e econômicas (HERRERA, 2006).

Portanto, no contexto latino-americano do século XXI, a cidadania como noção homogênea para o Estado Nacional,

[...] dentro de seu projeto político, com o objetivo de alcançar a universalidade, levou muitos grupos sociais a não se sentirem convocados por um discurso que, longe de ser universal, legitimava estereótipos que excluíam etnias, gêneros, faixas etárias, grupos com recursos econômicos escassos, analfabetos, imigrantes, entre muitos outros. Foi assim que vários desses grupos empreenderam movimentos em defesa de suas especificidades sociais e culturais para que fossem reconhecidos como direitos fundamentais, lutando, assim, para ampliar os sentidos identitários sobre o conceito de cidadania e subjetividade política<sup>39</sup> (HERRERA, 2006, p. 103, tradução nossa).

Nesse sentido, os agentes dos movimentos sociais deslocam-se entre as esferas éticas micro e meso, constituindo espaços de produção do conhecimento (GOHN, 2011) e aprendizado da cidadania (HERRERA, 2006), mantém uma relação estreita com a instituição Escola, especialmente os movimentos surdos, como veremos adiante na análise da Autoria Acadêmica Surda. Dentre diferentes os movimentos sociais, Gohn (2011, p. 336) salienta que

Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades [...]; podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência. Na atualidade, apresentam um ideário civilizatório que coloca como horizonte a construção de uma sociedade democrática.

E, como têm pautado os movimentos surdos, formam-se “[...] novas culturas políticas de inclusão” (GOHN, 2011, p. 336) e da surdez como diferença. Em concordância com Gohn (2013), os movimentos sociais progressistas são propositivos, à medida que constroem leituras da realidade, resistem a projetos de exclusão, possibilitando condições ao protagonismo dos agentes históricos.

Uma vez que, “Os princípios norteadores da política educacional, no Brasil, organizam-se, portanto, preconizando uma pretensa universalidade, fundamentada pelo princípio de

<sup>39</sup> Tradução livre: “[...] dentro de su proyecto político una concepción homogénea de la ciudadanía, con la pretensión de lograr universalidad, llevó a que numerosos grupos sociales no se sintieran convocados por un discurso que lejos de ser universal, legitimó estereotipos de distinto orden que excluían etnias, género, franjas etáreas, grupos con escasos recursos económicos, analfabetos, inmigrantes, entre muchos otros. Fue así como varios de estos grupos emprendieron movimientos en defensa de sus especificidades sociales y culturales para que se reconociesen como derechos fundamentales, pugnando, de este modo, por ampliar las significaciones identitarias sobre el concepto de ciudadanía y subjetividad política.”

democratização; descentralização, equidade e controle social” (PAULILO; ABDALA, 2010, p, 272). No contexto de emergência do movimento surdo e da macroética dos direitos ressoada no âmbito nacional, as lideranças surdas elaboraram – a partir das dinâmicas entre representantes da política institucionalizada e a comunidade surda – diferentes respostas às demandas culturais. Logo, é viável apontar que a Autoria Acadêmica Surda, desde os objetos de estudo das/os Doutoras/es, se constitui também como uma das estratégias acionadas nesse contexto para construção da diferença e compreensão de um projeto de educação para surdos/as.

### 3.3 TRAJETÓRIAS SOCIAIS: UMA REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

*O surdo como diagnosticador do presente, atento às erupções da sociedade...O surdo como sujeito pensante e atuante. O surdo não é sujeito pensante e militante, intelectual e resistente. Ele é sujeito pensante porque militante, e resistente porque intelectual.*

*Patrícia F. Rezende e Franklin F. Rezende Jr. (2007).*

Neste tópico busco relacionar a Autoria Acadêmica com os percursos de vida das/dos Doutoras surdas, observando a correlação de ambas as dinâmicas no campo estudado. Esta observação, no trabalho de campo, evoca a convivência nas tramas sociais e busca “[...] as regularidades e variações de práticas e atitudes, reconhecer as diversidade e singularidades dos fenômenos sociais para além das suas formas institucionais e definições oficializadas por discursos legitimados por estruturas de poder” (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 6).

Para leitura dos fenômenos, recorro aos vestígios “[...] que, quando unidos a todos os outros traços dos grupos sociais, definem trajetórias comuns, feixes de percursos muito semelhantes, ou afinal, uma trajetória” (MONTAGNER, 2007, p. 253). Recorro também, posteriormente, aos auto-relatos produzidos em Teses, nas redes sociais da internet para compreender os contextos e movimentos, que se imbricam no campo social desde a perspectiva dos agentes históricos.

Dessa maneira, vou costurando uma trama, explicando os processos, ao lançar mão do trabalho de campo e reconstruo experiências no tempo na qualidade de “versões possíveis, plausíveis, aproximativas daquilo que teria ocorrido” (PESAVENTO, 2008, p. 18). Utilizando do trabalho de campo virtual, percebo, com o auxílio de Reichert (2018, p. 75), que as redes virtuais “[...] como espaços de ambiência comunicacional na contemporaneidade, as quais têm funcionado como repositório de arquivos e memória *on-line* acessíveis, mas, também, entendidas como lugares de memória produzidos pelos sujeitos”.

Logo, para compreender o campo e os percursos sociais das/os Doutoras/es surdas/os me oriento pela noção teórico-metodológica das trajetórias sociais,

Posto que a história é sempre o resultado da ação humana, entende-se a importância que tem a conceitualização da origem das ações, os atores ou agentes que as levam a cabo – individuais ou coletivos –, a elucidação da indeterminação ou os constrangimentos com que tais ações se realizam e, como mais uma questão, e decisiva, o *sentido* das ações, sua significação como produto de decisões racionais que buscam atingir objetivos concretos mediante a utilização de meios adequados (ARÓSTEGUI, 2006, p. 262-263).

Como Aróstegui (2006) propõe ver a sociedade como um processo em que o sistema social – a começar da relação entre estrutura-ação, passível de rupturas e continuidades – elenco a sociologia bourdieusiana como produtiva para discussão dessas dinâmicas (BOURDIEU, 1983; ANDRADE, 2014).

Uma vez que “Bourdieu centra-se na mediação entre a agência e a estrutura, recuperando a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de trajetórias individuais” (ANDRADE, 2014, p. 102). A noção de trajetória social parece útil para aprofundar a problematização, investindo contra concepções fixas e imutáveis de sociedade e cultura, como indica Aróstegui (2006). Nesse caminho, utilize da conceituação de trajetória social conforme “Bourdieu aponta que uma trajetória é a objetivação das relações entre os agentes e as forças presentes no campo” (MONTAGNER, 2007, p. 254).

Consequentemente, para Dubar (1998), a descoberta dos processos por meio do encadeamento e argumentação das experiências e intervenções dos agentes, segundo uma “organização pessoal” são expressos os universos culturais da estrutura social e dos campos da prática social (familiar, escolar, profissional, associativo, afetivo, etc.). Assim, a concepção de trajetória social é reiterada pois, como pensa Dubar (1998), as identidades sociais são atravessadas simultaneamente por processos institucionais e biográficos.

Para escrita das trajetórias parti de pressupostos metodológicos, a saber: situar o agente no grupo, delinear os percursos nos campos sociais, descrever relações de poder-saber no cenário das práticas e discursos, conhecer a trama dos agentes se movimentando por relações – ou seja, outros agentes envolvidos e implicados no contexto ou ainda, a partilha com um grupo social (MONTAGNER, 2007). Além disso, para que o trabalho científico garanta sua objetividade, amparo-me na proposta do ponto de saturação (MONTAGNER, 2007) que ocorre, uma vez que realizada a pesquisa não haja a coleta de novos dados e que não se utilizem à inquirição dos rastros anteriormente analisados. Assim, Montagner (2007, p. 256) reforça a concepção de trajetória social afirmado que

Se o campo está em permanente mudança, a trajetória social é o movimento dentro de um campo de possíveis definido estruturalmente, mesmo que as estratégias e os movimentos individuais sejam ao acaso. O sentido, ou sentidos, de cada ato do agente ou de um grupo social, só ganha solidez sociológica quando relacionado com os estados pelos quais passou a estrutura do campo enquanto espaço relacional dos postos, posições e disposições dos agentes dentro desse campo em cada momento.

Nessa lógica, vale dizer que as experiências de vida não são lineares, progressivas e causais assemelham-se mais ao desenvolvimento dinâmico, ora incoerente, como um emaranhado complexo que passa a ser desenrolado e, portanto, visibilizado por meio da construção dos agentes e do pesquisador (MONTAGNER, 2007). De forma que, os agentes históricos terorizam e constroem para si identidades a fim de “tentar fazer valer sua pretensão em um ou outro campo da prática social”, entre o subjetivo e o vivido se desenvolve a análise dos relatos biográficos em relação ao “sistema de disposições” (DUBAR, 1998, s/p.).

Desse modo, a leitura e a análise das trajetórias pode ser encaminhada em duas dimensões, a macro e a micro. A primeira reconhece os dados e a sequência de posições sociais nas trilhas da vida, já a segunda identifica os discursos no interior dos relatos, tramas que constituem, diálogos com os campos sociais, nessa dinâmica, se entendem “[...] os motivos pelos quais o sujeito está numa situação em que ele mesmo está se definindo, a partir de acontecimentos passados, aberto para um determinado campo de possíveis, mais ou menos desejáveis ou mais ou menos acessíveis” (DUBAR, 1998, s/ p.).

O pesquisador se depara com constelações de significados que são capturadas, lidas, narradas e reagrupadas na análise. Logo, a investigação das trajetórias sociais é bastante semelhante à prática “[...] dos historiadores e sua confrontação necessária com várias temporalidades, com a ajuda de conceitos tipológicos [...] que dizem respeito tanto a ‘figuras individuais’ [...] quanto a tipos de funcionamentos e de categorias institucionais” (DUBAR, 1998, s/ p.).

Minha aproximação com o campo acadêmico, durante o trabalho de observação, é inevitável, por isso me apoio no conceito de campo científico interpretado por Bourdieu (2004) como o universo dos agentes e das instituições que produzem e divulgam a Ciência. A ideia de campo, em Bourdieu, revela os limites e possibilidades do espaço social em relação aos agentes e a estrutura. Para o autor,

[...] é preciso escapar à alternativa da ciência pura, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da ciência escrava, sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. [...] Uma das manifestações mais visíveis da autonomia do campo é sua capacidade de *refratar*, retraduzindo sob uma forma específica as pressões ou as demandas externas (BOURDIEU, 2004, p. 21-22).

Bourdieu (2004) reforça que o campo científico, ou qualquer outro, é um espaço de disputa da conservação ou transformação do próprio campo. Ingressando no campo científico, interessa perceber justamente as posições e as relações que vão se desenvolvendo no espaço social (BOURDIEU, 2004).

Nessa direção, se faz necessária a correlação das dinâmicas sociais do campo social: estruturais e simbólicas, coletivas e individuais, longitudinais e latitudinais, “dependências parciais e de autonomias irredutíveis, de mediações complexas e de coerências frágeis [...]” (DUBAR, 1998, s/p.). Isto é, as primeiras parecem condicionar os percursos, enquanto as segundas servem para desenhar os processos individuais mais ou menos fluídos.

### 3.4 (RE)ESCRE(VENDO) AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS DAS/OS DOUTORAS/ES SURDAS/OS

Inicialmente, reconstruo as trajetórias sociais individuais das/os sete primeiras/os Doutoras/es surdas/os. Nesta escrita elenquei os âmbitos institucionais: acadêmicos, profissionais e formativos; percebendo a longitude do campo investigado de cada uma das lideranças. Estes dados empíricos, da macroesfera das dinâmicas sociais foram vestígios coletados principalmente da Plataforma Lattes, parcialmente das Teses, além de entrevistas e vídeos que tematizam as trajetórias de vida desses agentes do grupo surdo pioneiro no processo de doutoramento.

**Gladis Teresinha Taschetto Perlin** nasceu em Jaguari, no Rio Grande do Sul, foi acometida por meningite aos sete anos quando aprendia a escrever e ler. Estudou na Escola Rainha do Brasil ao longo do Ensino Fundamental e no Colégio São José de Murialdo durante o Ensino Médio. Se mudou para Porto Alegre e foi morar junto de uma comunidade religiosa, a partir daí, passou a conviver com a comunidade surda. No ano de 1987, completou a graduação em Teologia na Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul. Realizou especialização em Formação de Professores de Educação Especial em 1988. Gladis desenvolveu mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) entre 1996 e 1998 – sob orientação do professor Dr. Carlos Bernardo Skliar e como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Gladis desenvolveu o processo de doutoramento entre 1999-2003 no PPG de Educação da UFRGS com bolsa da CAPES, e mesmo orientador. Em sua pesquisa focaliza a experiência de ser surdo como diferença cultural e política. Iniciou sua trajetória como professora do Ensino Superior em Santa Cruz do Sul, no ano de 2002 e, a partir de 2004, se integrou ao colegiado da Universidade

Federal de Santa Catarina (UFSC). Entre 2010 e 2012 participou como membro do corpo editorial da Revista da FENEIS. Concluiu o pós-doutorado em 2014 na UFRGS.<sup>40</sup>

**Marianne Rossi Stumpf** nasceu em Santiago no Chile em 1973. Viveu com sua família – ambos brasileiros – em diferentes países da América e na Espanha. Lá estudou no Instituto Oral Modelo de Madrid. Voltou para o Brasil com nove anos se fixando no Rio Grande do Sul, em Caixas do Sul. Nessa cidade frequentou a Escola Estadual Especial Helen Keller, mais tarde, foi para Porto Alegre estudando em outras escolas de surdos. Entrou na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) em 1995 e, logo após, se tornou bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) em um projeto para construção de softwares na Educação de Surdos. Durante a graduação foi bolsista em um grupo de pesquisa sobre Escrita da Língua de Sinais na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, orientado pelo professor Dr. Antônio Carlos Rocha da Costa. Ao longo desse período, Marianne realizou estágios em escolas de surdos experimentando a Escrita de Sinais, como a Escola Especial Concórdia em Porto Alegre. No ano de 2000 se graduou em Tecnologia da Informática na ULBRA e a contar desse ano trabalhou como professora de Informática na Escola Frei Pacífico, que atendia alunos/as surdos/as, também em Porto Alegre. Se graduou em Educação de Surdos em 2004 na Universidade de Santa Cruz do Sul. Realizou doutorado em Informática na Educação pela UFRGS, e participou do NUPPES. Orientada pelo professor Dr. Antônio Carlos Rocha da Costa e pela professora Dra. Carla Beatris Valentini. Marianne fez doutorado-sanduíche na Universidade Paul-Sabatier (França) com bolsa da CAPES. Seu interesse de pesquisa pode ser descrito a partir de três eixos, a saber: Escrita de Sinais, Linguística e Educação. Foi agraciada com o Prêmio Capes de Tese em 2006 e Menção Honrosa do Capes em 2007. Atua como especialista na Federação Mundial dos Surdos desde 2007. A partir desse ano iniciou suas atividades como professora do Ensino Superior na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Finalizou o pós-doutorado com bolsa da CAPES em Neurolinguística por meio da Universidade Católica Portuguesa em 2014. Ao longo de sua trajetória Marianne atuou na FENEIS.<sup>41</sup>

---

<sup>40</sup> Fontes: Currículo Lattes; TV INES. Manuário [recurso eletrônico] – Gladis Perlin. 2017. Disponível em: <<http://tvines.org.br/?p=18446>>. Acesso em: 8 set. 2018; PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos: Alteridade, diferença e identidade.** 2003. 155f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/588>>. Acesso em Acesso em: 13 set. 2018.

<sup>41</sup> Fontes: Currículo Lattes; TV INES. Manuário [recurso eletrônico] – Marianne Stumpf. 2017. Disponível em: <<http://tvines.org.br/?p=16562>>. Acesso em: 8 set. 2018; STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de Escrita de Sinais pelo sistema SignWriting:** Língua de Sinais no papel e no computador. 2005. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5429>>. Acesso em: 12 set. 2018.

**Wilson de Oliveira Miranda** nasceu no Rio Grande do Sul. Durante e depois do curso no Ensino Superior participou de diversas formações nas áreas de Educação Especial e Educação Bilíngue. Se graduou em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em 1985. Atuou na associação de surdos de Santa Maria. Iniciou a trajetória profissional como professor de Libras em um projeto universitário no ano de 1986. Entre 1996 e 1999 trabalhou como coordenador na Escola Municipal de Ensino Fundamental Helen Keller, em Caixas do Sul. A partir de 1999 passou a atuar como professor da Educação de Jovens e Adultos no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire, em Porto Alegre. Wilson finalizou o mestrado em Educação na UFRGS em 2001, orientado pelo professor Dr. Carlos Bernardo Skliar. Durante o curso de Doutorado desempenhou as funções de professor de Libras e pesquisador com incentivo da FAPERGS. Concluiu o processo de doutoramento em 2007, mais uma vez orientado por Skliar, que investiga a Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul sob a perspectiva das demandas da comunidade surda. Após a conclusão do Doutorado iniciou sua atividade profissional como professor no Ensino Superior. Desde 2009 atua como professor dos cursos de Licenciatura na UFSM.<sup>42</sup>

**Ana Regina e Souza Campello** nasceu em São Luís do Maranhão e, ainda bebê, se mudou com a família para a cidade do Rio de Janeiro. Descobriram a surdez por volta de um ano. Iniciou os estudos aos seis anos, no Instituto Nossa Senhora de Lourdes, lá alunos/as surdos/as e ouvintes eram atendidos/as, frequentou escola regular no turno contrário. Na juventude iniciou participação na Associação de Surdos – Alvorada, no Rio de Janeiro, permanecendo por mais de 30 anos. Foi eleita, em 1986, presidente da FENEIS, primeira presidente surda, trabalhando no cargo por seis anos. Ana Regina se graduou em Biblioteconomia e Documentação pela Universidade de Santa Úrsula em 1981. Cursou Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, concluindo em 1996, a contar desse ano, exerceu atividade de secretaria executiva na FENEIS até 1997. Entre 1993 e 1998 realizou cursos de formação na área da Educação, no Centro Educacional de Niterói com enfoque profissionalizante e na FENEIS como formação complementar na área de Educação de Surdos e Ensino da Língua de Sinais. No ano de 1998 começou a trabalhar como professora na Educação Básica no Rio de Janeiro, no Centro Educacional Pilar Velasquez – instituição sem fins lucrativos que atendia o alunado surdo. Entre 2004 e 2008, Ana Regina realizou o processo de doutoramento no PPG de Educação da UFSC, subsidiada com bolsa da CAPES, e com período sanduíche, na Universidade Gallaudet nos Estados Unidos. No período de escrita da

---

<sup>42</sup> Fonte: Currículo Lattes.

Tese foi orientada pela professora Dr. Ronice Muller de Quadros. Seus objetos de pesquisa transitam entre os campos da Educação e da Linguística. Foi membro do corpo editorial da Revista da FENEIS em 2007. Ainda nesse ano recebeu uma homenagem da prefeitura municipal do Rio de Janeiro pelo serviço prestado à causa da pessoa com deficiência. A partir de 2009, iniciou como tutora universitária na UFSC e um ano mais tarde passou a desempenhar a atividade de professora do Ensino Superior na mesma universidade. Durante sua trajetória atuou na World Federation of the Deaf (sigla WFD, Federação Mundial de Surdos).<sup>43</sup>

**Karin Lilian Strobel** nasceu em Curitiba – Paraná, ficou surda em virtude de uma medicação antibiótica ministrada quando bebê. Estudava em escola para surdos, mas foi ensinada a partir do método oralista. Cumpriu o Ensino Fundamental no Colégio Martinus entre 1971 e 1979. Fez o Ensino Médio entre 1984-1987 no Colégio Divina Providência. Na juventude, incentivada pela mãe, começou a participar da Associação de Surdos de Curitiba, passou a se comunicar em língua de sinais. Mais tarde cursou Magistério. A partir de 1989 começou a atuar como professora da Educação Especial e instrutora de língua de sinais no Centro de Reabilitação Sydnei Antonio. Cursou Pedagogia e se graduou em 1999 na Universidade Tuiuti do Paraná. No período de 1995-2005 trabalhou pedagoga na Educação Especial – Surdez na Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Fez especialização na área de surdez. Iniciou o Doutorado em 2004 como bolsista do CNPq e sob orientação da professora Dr. Ronice Muller de Quadros. Em sua pesquisa examina a cultura, a história e a memória surda. Desde 2010 atua como professora do Ensino Superior na UFSC. De 2009 a 2011 foi membro do corpo editorial da Revista da FENEIS. A contar de 2013 se tornou coordenadora do Curso de Letras Libras na UFSC. Trabalhou em diversas funções nas associações de surdos também foi diretora da FENEIS.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Fontes: Currículo Lattes; TV INES. Manuário [recurso eletrônico] – Ana Regina Campello. 2017. Disponível em: <<http://tvines.org.br/?p=18539>>. Acesso em: 8 set. 2018; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91182/258871.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 set. 2018.

<sup>44</sup> Fontes: Currículo Lattes; TV INES. Manuário [recurso eletrônico] – Karin Strobel. 2017. Disponível em: <<http://tvines.org.br/?p=18327>>. Acesso em: 8 set. 2018; Revista Editora Arara Azul. Disponível em: <<http://www.editora-arara-azul.com.br/revista/03/perfil.php>>. Acesso em setembro de 2018; STROBEL, Karin. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>>. Acesso em: 9 set. 2018; História de Karin [vídeo]. 2016. Disponível em: <<https://youtu.be/425R7zOKePo>>. Acesso em: 18 set. 2018.

**Rodrigo Rosso Marques** nasceu em Criciúma, Santa Catarina. Cumpriu o Ensino Fundamental e Médio na Escola de Educação Básica Sebastião Toledo dos Santos entre 1977 e 1989. Em 1995 retornou a mesma escola na Educação Profissionalizante para o Curso de Magistério. Atuou como professor da Educação Especial a partir de 1995 e professor de Libras da Educação Básica a contar de 2001. Cursou Pedagogia com ênfase na Educação Especial na Universidade do Sul de Santa Catarina, concluindo em 2002. Em 2003 iniciou a trajetória como professor no Ensino Superior. Nesse ano realizou Pós-graduação em Metodologia de Ensino. Iniciou o Doutorado em Educação em 2004 na UFSC sob a orientação de Ida Maria Freire, em sua Tese investiga a experiência surda desde referenciais filosóficos da fenomenologia. Em 2011 fundou a revista Vídeo Registro em Libras.<sup>45</sup>

**Patrícia Luiza Ferreira Rezende** nasceu em Caeté, Minas Gerais, em 1972. Aprendeu a ler com as histórias que família contava. Desde a infância até a pré-adolescência frequentou o Centro Verbo Tonal, baseado em metodologias de oralização, frequentou a escola regular, sua família era composta de profissionais da Educação. Concluiu a graduação em Pedagogia no ano de 2000, pelo Centro Universitário Newton Paiva em Belo Horizonte. A partir de 2002 passou a atuar como pedagoga na Educação Básica em Caeté, com ênfase na Educação Especial e Educação de Surdos. Entre 2000 e 2003 trabalhou como professora de língua de sinais na FENEIS. Em 2002 fez especialização em Psicopedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. A contar desse ano atuou como pedagoga na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, participou nos processos formativos de instrutores surdos mineiros. Em 2005, iniciou a trajetória como professora no Ensino Superior. Começou o processo de doutoramento em 2006 como bolsista da CAPES na UFSC, foi orientada por Ronice Muller de Quadros e investigou a relação das identidades culturais surdas com o implante coclear. No período de 2009 – 2014 trabalhou voluntariamente como Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS.<sup>46</sup>

Desde as trajetórias sociais, apresentadas na perspectiva ampla – das diferentes posições sociais ocupadas – me pergunto acerca dos movimentos de continuidade, descontinuidade e sincronia a partir dos campos acadêmicos, científicos, profissionais e associativos que podem ser lidos na superfície dos dados.

<sup>45</sup> Fonte: Currículo Lattes.

<sup>46</sup> Fontes: Currículo Lattes; TV INES. Manuário [recurso eletrônico] – Patrícia Rezende. 2017. Disponível em: <<http://tvines.org.br/?p=18558>>. Acesso em: 8 set. 2018; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94074>>. Acesso em: 2 set. 2018.

Em relação a naturalidade dos sujeitos, pensando nas dinâmicas de deslocamento e permanência por diferentes locais ao longo do processo formativo – espaços onde nasceram e viveram – cinco delas/es são oriundos da região sul do Brasil<sup>47</sup>. Uma da região nordeste e outra da região sudeste. Recuando aos processos da formação inicial no Ensino Superior se verifica que seis delas não se deslocaram de suas regiões para obtenção de grau, embora algumas tenham mobilidade entre as cidades. Dois dos sujeitos realizaram graduação em universidades privadas, sendo que os demais cursaram em instituições públicas.

Outra sincronia entre as trajetórias do grupo se estabelece em função da atividade profissional, uma vez que todas/os atuam como profissionais da educação, professoras/es e pedagogas, na expertise da Educação de Surdos. Esse aspecto pode estar ancorando a série de pleitos e legislações que foram encaminhadas pelo movimento social surdo, mas também expressam a ocupação profissional das lideranças como um lugar de construção de suas experiências cotidianas, de saberes e de sua atuação política. Essas dinâmicas se estabelecem ao longo das trajetórias, desde a atuação inicial no Educação Básica até o Ensino Superior. Há entre as/os candidatas/os ao processo de doutoramento um momento de descontinuidade com a atuação profissional na escola, tanto em função das demandas acadêmicas, bem como da obtenção de financiamento via agência de fomento para pesquisa.

Quanto a sincronia que tange às instituições onde o grupo pesquisado realizou os cursos de Pós-graduação, UFRGS e UFSC, conduzo dois apontamentos. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por meio do PPG em Educação, se constituiu como cenário à primeira Doutora surda na aurora dos anos 2000, tomando Skliar como pesquisador interlocutor dos Estudos Surdos através do NUPPES<sup>48</sup>. Retomo, ainda, a conjuntura da Universidade Federal de Santa Catarina como um polo magnético de formação, pensando em Quadros como pesquisadora de referência e que o primeiro curso de Letras/Libras em modalidade presencial e à distância na disposição da Educação Bilíngue (MONTEIRO, 2018) foi criado na instituição, no ano de 2006, auxiliando na composição desse grupo de mestres e doutores como corpo docente e como um espaço de produção e compartilhamento de conhecimentos. O Grupo de Estudos Surdos da UFSC estivera sob a liderança de Gladis Perlin, pelo menos desde 2007 (LOPES, 2011). Consequentemente, essas sincronias são reafirmadas na medida que a primeira Doutora surda, Gladis Perlin, coorienta o processo de doutoramento de Karin Strobel.

---

<sup>47</sup> Marianne Rossi Stumpf é natural do Chile, mas se fixou no Brasil desde a infância. Ana Regina e Souza Campello nasceu no Maranhão e se mudou para o Rio de Janeiro, ainda bebê.

<sup>48</sup> O Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais de Surdos encerrou suas atividades enquanto grupo institucional em 2006 (LOPES, 2011).

Nessa lógica, a partir das trajetórias sociais, é possível identificar dinâmicas de projetos que passam a convergir em projetos coletivos. Pode-se observar movimentos de ruptura e sincronia no sentido da participação dos agentes históricos na comunidade surda, pois durante a infância ficam circunscritos ao ambiente familiar e escolar ouvinte, em seguida, na perspectiva de sua trajetória, ingressam nas comunidades e associações surdas locais, rompendo com a convivência exclusiva em espaços inscritos por falantes da língua portuguesa; e, posteriormente, tensionam o espaço de liderança nas organizações surdas.

#### 4 SÍNCRONIAS: ANALISANDO INDÍCIOS DAS TRAJETÓRIAS SOCIAIS

[...] a relação com o outro torna-se ontológica, epistemológica, social e politicamente falando, necessária, vital. Pois sem o outro, não existe a possibilidade da humanidade, do conhecimento da vida; com o outro, ao contrário, postula-se o humano e outros valores como a solidariedade afetiva, calorosa, a responsabilidade... e liberta-se dos ídolos da morte que são o egoísmo, a marginalização social, [...] entre outros.

Jean Bosco Kakozi Kashindi (2015).<sup>49</sup>

Ao andar em busca dos vestígios e ver as fontes oriundas das trajetórias, encontrei indícios – percebi pistas emaranhadas numa rede de significados – que estabeleciam conexões neste percurso, na medida que os perseguia, me deparei com redes sociais nas quais os agentes históricos transitavam e que se inter-relacionam nas trajetórias sociais, como fala Montagner (2007). Logo,

As convergências resultantes desses cruzamentos foram nominadas de sincronias, abarcando não apenas aquelas existentes entre as experiências vivenciadas durante os percursos e épocas de vida dos sujeitos analisados [...], mas também significados que, por persistirem no tempo, ressoam no caminho, indicando, tal qual setas e sinalizações, os rumos para uma compreensão paisagística. Assim, [...] [as sincronias] não se caracterizam como momentos estanques e sucessivos, antes, tal qual ondas sonoras que vão se somando e promovendo intersecções, sobrepõem seus ritmos, estabelecendo sentidos que perduram no tempo e se relacionam à Autoria Acadêmica estudada (REICHERT, 2018, p. 91).

Tramando as sincronias entre as trajetórias, conforme indica Reichert (2018) me motivo a perceber, o campo de possibilidade focalizando o “[...] que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura” (VELHO, 1999, p. 28), circunscrito no universo da presente investigação. Conforme indica Velho (1999, p. 49) “[...] auxilia-nos a noção de *campo de possibilidades* como dimensão sociocultural, espaço para formulação e implementação de *projetos*”. De modo que a interação entre ambas as noções corrobora à pesquisa das trajetórias sociais, garantindo o estudo dos traços particulares e a expressão do contexto histórico (VELHO, 1999). Assim, é fundamental analisar as características do “[...] microcosmo, tais como as demandas sociais, os afetos e a tradição. Tudo o que ajuda a compor o campo de possibilidades e a delinear o domínio das opções, de modo que seja possível compreender os intelectuais e as suas circunstâncias de produção e atuação” (GONTIJO, 2005, p. 262).

Atendo a Gontijo (2005, p. 277), que indica, para o estudo do universo,

---

<sup>49</sup> Entrevista concedida a Revista do Instituto Humanitas Unisinos e organizada por Ricardo Machado. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6252-jean-bosco-kakozi-kashindi>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

[...] seguir as trajetórias de indivíduos e grupos buscando mapear suas idéias, tradições, comportamentos e formas de organização, de modo que seja possível caracterizar e compreender seus esforços de reunião e de afirmação de identidades em determinados momentos. Relacionar a vida associativa e produção de intelectual (que inclui realizações e projetos, experiências e expectativas) permite ver as obras como elementos constitutivos de e constituídos por um dado campo político-cultural.

Pode-se pensar na proposta de Cardoso e Vainfas (1997), dos vestígios serem lidos, como textos, desde sua indissociável relação com o contexto histórico ao qual estão ancorados. Dessa forma, a opção pelo uso dos auto-relatos nas produções pode ser compreendida em Carvalho (2003, p. 293), pois

Ao tomar os relatos biográficos como modalidades narrativas, estes deixam de ser produções individuais e factuais e evidenciam a interpenetração entre sujeito e história bem como entre os acontecimentos e sua reconfiguração na tessitura de vidas narradas. Nessa perspectiva, o universo comum que engloba um campo de práticas e discursos, [...] também pode ser visto, ele mesmo, como uma grande narrativa que engloba e torna plausíveis as narrativas individuais.

Sendo assim, estabeleço quatro sincronias a partir das pistas oriundas das trajetórias sociais, capturadas na escrita acadêmica e recolhidas do trabalho de pesquisa. Indico que as sincronias são escritas a partir dos campos escolar, universitário-profissional, científico e da militância inscritos nas trajetórias sociais, nos contextos anteriores, simultâneos e posteriores aos processos de doutoramentos. No entanto, saliento que no universo pesquisado, esses espaços sociais constituem-se profundamente correlacionados. Igualmente, as sincronias, enquanto categorias por mim estabelecidas, são tecidas a partir do cruzamento das trajetórias sociais analisadas e dos relatos pessoais retirados das Teses.

#### 4.1 SER SURDA/O, QUEM SOU EU?

A sincronia acerca da diferença surda está refratada em experiências da infância e do início da juventude, descreve as diferentes trajetórias nas relações com o espaço escolar, com a língua de sinais e com as emoções.

Gladis Teresinha Taschetto Perlin relata em sua Tese, que desde os sete anos até a juventude socializou com os ouvintes. Entre meados da década de 1960 e final da década de 1970, estudou em escolas nas quais, supostamente, não convivia com a língua de sinais. Somente na juventude, quando se mudou para um mosteiro na cidade de Porto Alegre, conseguiu contato com a comunidade surda<sup>50</sup>.

---

<sup>50</sup> Fonte: TV INES. Manuário [recurso eletrônico] – Gladis Perlin. 2017. Disponível em: <<http://tvines.org.br/?p=18446>>. Acesso em: 8 set. 2018.

Marianne Rossi Stumpf nasceu no Chile em 1973, a profissão de seu pai demandava o deslocamento, sendo assim, ela morou no Paraguai, Espanha, Argentina e Estados Unidos. Conforme Stumpf (2005), sua família é ouvinte e acordaram sua participação junto à comunidade surda. Na escola para surdos em Madrid, que utilizava a metodologia oralista, durante as séries iniciais Stumpf usava sinais criados entre o alunado.

Stumpf se deparou com a língua de sinais, aos nove anos, quando passou a morar no Brasil e entrou na escola de surdos em Caxias do Sul. “Algumas vezes, quando minha família mudava de cidade estudei em escolas para ouvintes, sempre, não me sentia bem. Na escola de surdos me sentia muito feliz, queria ficar mais na escola e nas férias convidava amigos surdos” (STUMPF, 2005, p. 16).

Durante a adolescência, na Escola Especial Concórdia – ULBRA em Porto Alegre, Stumpf foi estimulada a socializar junto da comunidade surda, participando de esportes e encontros surdos. A autora explica que a metodologia de ensino-aprendizagem, na década de 1980, utilizava a língua de sinais e a língua portuguesa simultaneamente, conhecida como Comunicação Total. Na primeira turma de Ensino Médio no final da década de 1980, percebeu que seus colegas não haviam ingressado na universidade, segundo Stumpf (2005, p. 16) “[...] nem tentaram, já que as universidades não ofereciam nenhum apoio aos surdos”.

Ana Regina e Souza Campello experienciou a oralização na infância, possivelmente no contexto da década de 1960. Recebeu seu sinal em virtude dos exercícios de fala em língua portuguesa, já que sentia dificuldade na produção do fonema representado pela letra M e sempre levava o dedo para lateral do nariz para se certificar da produção nasal do som (CAMPELLO, 2008). Ao Campello (2008, p. 28) revisitar suas memórias da infância, período no qual ficou no hospital para investigação do motivo de que não falava, afirma que “[...] ser Surda era uma deficiência e não uma diferença”. A língua portuguesa na modalidade escrita era apreciada em livros e quadrinhos e ia ao cinema com o pai, desde por volta dos cinco anos, para ler a visualidade dos filmes (CAMPELLO, 2018).

Conforme relata em sua Tese, durante o percurso nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Campello (2008) diz que traduzia durante o intervalo as aulas que não eram ministradas em língua de sinais, pois a metodologia oral era incompreensível para seus colegas. Campello se aproximou da língua de sinais no início da adolescência, aprendeu com um grupo de alunos expulsos do INES que passaram a estudar no Instituto Nossa Senhora de Lourdes.

Inicialmente, aprendera sinais convencionados exclusivamente na escola. Somente mais tarde, na pré-adolescência, quando descobriu a Libras,

Descobri a Língua de Sinais, que é a Língua dos sujeitos Surdos e fiquei pedindo para que me ensinassem tudo sobre essa Língua. Isso me trouxe satisfação, contentamento e felicidade. É como se eu tivesse descoberto a língua da minha identidade que estava escondida e percebi como a Língua de Sinais era bela, expressiva, autêntica e fui, assim, aprendendo cada vez mais (CAMPOLLO, 2008, p. 40-41).

Campello, quando jovem, sinalizava escondida da família pois não conheciam a língua de sinais e haviam sido orientados para utilização da língua oral como meio de comunicação (CAMPOLLO, 2008).

Karin Lilian Strobel, ficou surda quando recém-nascida, em virtude de um medicamento para gripe em dosagem incompatível. “Na época muitos especialistas na área da surdez tinham assegurado à minha família que somente o aprendizado da língua oral era o que poderia me ajudar a sair do isolamento” (STROBEL, 2008, p. 14). Sua mãe buscou uma escola para surdos para aprendizagem da língua oral, no contexto da década de 1960, já que a sinalização era proibida dentro do método verbo tonal – estímulo da voz associado ao movimento do corpo (STROBEL, 2008). Strobel (2008, p. 14) conta:

[...] apendi a falar, mas não sabia me comunicar adequadamente, só ficava repetindo as palavras, igual a um papagaio, sem entender seus significados, tudo muito mecânico e sem emoções. [...] Eu estava expandindo o meu mundo e necessitava de uma língua em que pudesse me identificar e isto era reprimido pelos professores que deveriam me encorajar. Com a minha linguagem limitada eu não compreendia o que acontecia ao meu redor no dia-a-dia, mas eu era muito curiosa e queria saber o ‘porque’ de tudo e não recebia respostas e reprimia tudo dentro de mim e ficava muito agitada e ansiosa (STROBEL, 2008, p. 14).

Karin Strobel sonhava desde a infância em ser professora<sup>51</sup>. Na primeira série do Ensino Fundamental, estudou em escolas de ouvintes, se sentia ora valorizada ora triste, explica que uma professora freira ficava junto dela acompanhando com gestos, desenhos e símbolos (STROBEL, 2008). A autora conta que recebera a indicação para sentar na frente para realizar a leitura labial, no entanto descreve que depois de “[...] 10 minutos os meus olhos começavam a arder, cansavam e eu desistia de prestar atenção nas aulas e ficava ‘olhando-para-a-parede’. Acho que se tivesse ‘diploma’ para o total das horas ‘olhando-para-parede’, eu bateria recorde por toda a minha vida escolar ‘inclusiva’” (STROBEL, 2008, p. 16).

Strobel explica que reprovou inúmeras vezes nas escolas de ouvintes e se envergonhava por não corresponder a faixa etária e série, “[...] como se eu fosse uma imbecil e tivesse dificuldade de aprendizagem; com este complexo de inferioridade e de baixa auto-estima, me tornei uma adolescente rebelde e revoltada” (STROBEL, 2008, p. 16). Somente mais tarde, no

---

<sup>51</sup> História de Karin [vídeo]. 2016. Disponível em: <<https://youtu.be/425R7zOKePo>>. Acesso em: 18 set. 2018.

decorrer de sua trajetória que Strobel significou a incompreensão da língua portuguesa com a diferença cultural e linguística dos/as surdos/as (STROBEL, 2008).

Estimulada pela mãe, Strobel se aproximou da leitura e seguiu seu caminho na escola de ouvintes na década de 1970, com o auxílio de poucos colegas. No espaço extraescolar se comunicava por meio de gestos com a mãe. Entretanto, conforme descreve

[...] era revoltada com a minha condição de surdez, não aceitava a surdez achando que era castigo de Deus e me isolava, isto ocorria porque a escola oralista não me permitia ter identidade surda, procurando fazer com que eu aprendesse e fosse igual às pessoas ouvintes - minha mãe ficou preocupada com a minha revolta e isolamento e ao se informar a respeito do povo surdo descobriu a existência de uma associação de surdos e me levou lá quando eu tinha 15 anos (STROBEL, 2008, p. 17).

Para Strobel (2008), essa ruptura com a socialização exclusivamente ouvinte permitiu que encontrasse um meio de expressão e comunicação.

Patrícia Luiza Ferreira Rezende nasceu em Caeté, Minas Gerais e lá viveu durante 33 anos de sua trajetória. Com dois anos foi encaminhada para uma clínica de estimulação precoce em Belo Horizonte, com a metodologia oralista verbo tonal, segundo a autora, lá a língua de sinais era proibida forçando o uso da leitura labial e fala (REZENDE, 2010). Rezende explica que repetiu infinitamente as sílabas, durante os nove anos que seguiram. Ao passo que encontrava conforto entre os/as colegas surdos/as.

Rezende (2010, p. 29) comunica que “Foram necessários muitos anos de ‘normalização’ do meu ser/corpo por meio do oralismo, como uma resposta urgente exigida pela sociedade, pelos profissionais da saúde e até mesmo pelos meus familiares com o intuito de me fazer ‘falar’ e ‘ouvir’ [...]”. Estudava em escola regular com alunos ouvintes, no período da década de 1980, Rezende (2010, p. 30) relata: “Sentia-me inferior a meus colegas ouvintes, assim como um ‘Patinho Feio’ no meio de tantos cisnes. Na época da formatura no ensino médio, bradei a meio mundo que nunca mais voltaria a estudar, mas muito de minha história ainda estava por vir”.

Segundo Montagner (2007, p. 250), “O conhecimento do vivido não significa necessariamente a compreensão do real, dos determinantes fundamentais do universo social”, muito embora, diante dos dados coletados sobre o grupo pioneiro de Doutoras/es verifica-se questões de criticidade e reflexividade na composição dos auto-relatos mobilizados por meio de memórias.

Nessa lógica, a constituição dos auto-relatos da infância e das experiências escolares como parte da Tese, expostas por cinco das autoras, estabelece diálogo com as perspectivas de projeto pensadas por Velho (1999), já que

A identidade [...] depende dessa relação do *projeto* do seu sujeito com a sociedade em um permanente processo interativo. [...] De forma aparentemente paradoxal em uma

sociedade complexa e heterogênea, a multiplicidade de motivações a própria fragmentação sociocultural ao mesmo tempo que produzem quase que uma necessidade de *projetos*, trazem a possibilidade de contradição e conflito. Por isso mesmo, o *projeto* é dinâmico e é permanentemente reelaborado, reorganizando a memória do ator, dando novos sentidos e significados, provocando com isso repercussões na sua identidade (VELHO, 1999, p. 104).

Logo, na construção das trajetórias sociais, a Autoria Acadêmica Surda desvela também o campo dos possíveis experimentados pelas autoras ao longo do seu percurso de vida nas décadas de 1960 a 1980. Apresenta característica de movimento sincrônico entre os auto-relatos a experiência limitada na socialização entre os ouvintes, a vivência sob metodologias oralistas no ambiente escolar, a descoberta da língua de sinais e o recurso da leitura como estratégia de diálogo com o mundo ouvinte. De modo que os processos de doutoramento enquanto projetos, aparentemente individuais, quando apresentados lado a lado apontam uma convergência de emoções e percepções da realidade. Isto posto, cabe dizer que

A estabilidade e a continuidade desses projetos supra-individuais dependerão de sua capacidade de estabelecer uma definição de realidade convincente, coerente e gratificante – em outras palavras de sua eficácia simbólica e política propriamente dita. Pode-se dizer que em uma mesma sociedade complexa moderna coexistem *n* projetos em diferentes graus de desenvolvimento e complexidade, alguns praticamente imperceptíveis, outros explicitados e anunciados. Na medida em que um *projeto social* represente algum grupo de interesse, terá uma dimensão política propriamente dependerá de sua eficácia em mapear e dar um sentido às emoções e sentimentos individuais (VELHO, 2004, p. 33).

Nesse sentido, o auto-relato, composto no processo de doutoramento, que desenha esse campo de possibilidades, é reorganizado desde as memórias da escola e da infância como motor para compreensão e construção de seus projetos nos campos da ciência, bem como da liderança.

#### 4.2 TENSIONANDO E CONSTRUINDO AS IDENTIDADES SURDAS

A sincronia das identidades surdas, indica as experiências na juventude e adultez, delineando os trânsitos dos agentes históricos nos cenários da Graduação e Pós-graduação, bem como da atuação profissional. Apresenta-se as relações entre os agentes do universo de pesquisa, além dos referenciais que norteiam a Autoria Acadêmica e que fornecem pistas para compreensão da autoria com interesse em um projeto coletivo.

Durante sua experiência na graduação em Teologia, Perlin relata a aproximação com o referencial da teologia da libertação na década de 1980, marcando uma relação própria com o compromisso social. Ligada à Sociedade de Surdos do Rio Grande do Sul, em sua dissertação sobre as identidades surdas finalizada no final da década de 1990, Perlin indicara transformações no cenário da comunidade surda gaúcha, sinalizando a organização de um

regional da FENEIS no Rio Grande do Sul como espaço para participação política das pessoas surdas. Assim, o movimento surdo reivindica os direitos humanos e “se refere a quatro grandes temas que envolvem a vida surda: cultura, educação, trabalho e desenvolvimento urbano. Já em seu terceiro ano de experiência, a FENEIS está emergindo como força representativa do movimento surdo” (PERLIN, 1998, s/p.). Nessa perspectiva, Perlin aponta para quatro questões que fundavam os debates no final da década de 1990 e estarão permeando os debates de forma correlacionada na transição para o século XXI.

Mais tarde no processo de doutoramento, entre o final da década de 1990 e início dos anos 2000, Perlin (2003) indica, na Tese, sua relação de amizade com Miranda e Stumpf, como colegas no curso de Pós-graduação na UFRGS. Durante o processo de doutoramento atuou no projeto Investindo na língua de sinais no interior, sob apoio financeiro da FAPERGS (PERLIN, 2003). Além disso, Perlin menciona trânsitos entre as universidades na região metropolitana de Porto Alegre que nos instiga a refletir sobre quais relações que se estabeleceram, uma vez que elas não são explícitas no texto da Tese.

Em sua Tese, Perlin (2003) afirma as pessoas surdas a partir das características de povo estabelecidos com cultura, língua, representação, significados e memórias convencionadas pelo grupo. Essa dimensão é reforçada pela constante referência à proibição da língua de sinais, em outras Teses, como memória da infância que irradia entre as trajetórias. Assim como aponta o espaço cultural de contato entre surdos/as como possibilidade para a construção das identidades e indica a responsabilidade, como povo surdo, com as trocas entre culturas e resistências transculturais (PERLIN, 2003).

É recorrente na Tese de Perlin (2003), o apoio de autores surdos como Paddy Ladd<sup>52</sup>, ativista e pesquisador inglês, que utiliza do conceito de *Deafhood*, ser surdo na acepção de Perlin. De modo que a experiência de ser surdo é inscrita como diferença cultural, política e epistemológica, consequentemente, a Universidade se consolida “como um espaço de lutas e de empoderamento para a comunidade surda. Há, de maneira bastante recorrente nos trabalhos, um compromisso com a comunidade surda, análises que, muito além de procurar respostas, possuem objetivos políticos e de afirmação de uma cultura” (POKORSKI, 2014, s/p.).

Sendo assim, Perlin (2003, s/p.) afirma o direito a diferença surda como uma ferramenta para o convívio em sociedade, “Ser surdos não como diminuídos, mas como humanos, como

---

<sup>52</sup> Defensor dos direitos surdos desde, pelo menos, a década de 1980, Doutor em Cultura Surda pela Universidade de Bristol (1998). Fonte: TV INES. Manuário – Paddy Ladd. Disponível em: <<https://youtu.be/TCAtQAU5pD0>>. Acesso em: 15 out. 2018.

seres históricos na diferença”. Ao passo que ressoa “[...] uma identificação estratégica e de oposição, de movimento mais do que grupo [...]”,<sup>53</sup> (WALSH, 2012, p. 34, tradução nossa) nas experiências de ser surdo/a.

Wilson de Oliveira Miranda (2007) celebra em sua Tese, a conquista de espaços como o PPG em Educação da UFRGS, dinamizados pelo enfrentamento do professor Skliar e o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais de Surdos. Menciona a relação com Quadros e Perlin que participaram da construção do PPG em Educação na UFSC. Seu objeto de pesquisa, a pedagogia surda, faz referência ao diálogo, necessário na constituição de sua Tese, entre diferentes campos, especialmente escolar e dos movimentos sociais.

Stumpf ingressou na universidade em 1995 com o apoio da diretora da Escola Especial Concórdia – ULBRA, que, na década de 1990<sup>54</sup>, reivindicou a presença dos intérpretes de língua de sinais e uma avaliação coerente da redação em segunda língua por razão do vestibular (STUMPF, 2005). Durante a graduação na área de Tecnologia em Informática, na ULBRA, obteve a presença parcial de intérpretes no percurso, mas sua mãe lhe auxiliava com as leituras, redação de textos e transcrevia as aulas gravadas fitas. “Precisei me esforçar bastante e muitas vezes sentia raiva” (STUMPF, 2005, p. 16).

Durante sua trajetória na graduação participou em projetos de pesquisa-ação interinstitucionais atuando nos seguintes temas: softwares educativos para surdos, sistema de *SignWriting* e escrita de sinais da Libras, softwares de escrita de língua de sinais. Para Stumpf (2005), essas experiências motivaram-na no processo de doutoramento. A autora informa que, ainda em meados da década de 1960, não conseguia acessar eventos com a presença de intérpretes na área de informática (STUMPF, 2005).

Se sentiu participante da comunidade surda em Porto Alegre e durante o percurso de doutoramento, relata: “[...] trabalho como voluntária e sou diretora de políticas educacionais da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – Feneis, para conquistar o respeito à Língua Brasileira de Sinais – Libras e aos direitos humanos dos surdos” (STUMPF, 2005, p. 17). Retornou a Escola Especial Concórdia como professora de informática ensinando a escrita da língua de sinais entre 1996 e 2000. Depois disso, trabalhou dois anos como professora de informática na Escola de Ensino Fundamental Frei Pacífico em Porto Alegre.

Stumpf ingressou no processo de doutoramento em 2001, com dedicação exclusiva, pesquisando a aprendizagem da escrita da língua de sinais em escolas brasileiras e conta que

<sup>53</sup> Tradução livre de: “[...] una identificación estratégica y de oposición, de movimiento más que de grupo [...]”.

<sup>54</sup> Vale citar que em meados da década de 1990 a ULBRA organizou o Instituto de Pesquisas em Acessibilidade – IPESA, entre um dos coordenador esteve Ottmar Teske (Fonte: Currículo Lattes).

sua atuação na “Feneis proporcionou o convívio permanente e responsável com meus pares, de muitos lugares do Brasil, uma visão abrangente de nossa realidade educativa e experiências de vida compartilhadas” (STUMPF, 2005, p. 20).

Iniciou contato com o NUPPES – UFRGS em 2001, podendo perceber a condição de surda, não como deficiência e sim como diferença, baseado nos pressupostos de Skliar. Para Skliar (2015, p. 11) “[...] a surdez constitui uma diferença a ser politicamente reconhecida; a surdez é uma experiência visual; a surdez é uma identidade múltipla ou multifacetada e, finalmente, a surdez está localizada dentro do discurso sobre a deficiência”. Por intermédio do Núcleo, Stumpf (2005) participou de formações e atuou como formadora de professores/as surdos/as no Rio Grande do Sul.

Além disso, Stumpf cumpriu período sanduíche na França na Universidade Paris 8 – Sorbonne, em um grupo de pesquisa na área de Informática e Língua de Sinais Francesa junto de educadores/as surdos/as, no *Intitut de Recherches sur les Implications de la Langue de Signes* – IRIS. Nesse período, Stumpf pôde ampliar seu campo de pesquisa em escolas francesas.

No início dos anos 1990, uma década depois da primeira graduação, Campello decidiu estudar Pedagogia. Seu interesse, conforme relata, se baseava na atuação profissional

Também porque precisava fazer alguma coisa para mudar a educação dos Surdos, na tentativa de introduzir sua língua e cultura. Iniciei minha atuação, principalmente, na área da educação dos Surdos como espaço político educacional, tendo em vista o fato de meus colegas, amigos, companheiros sujeitos Surdos, com os quais eu estava identificada, estarem “excluídos” da sociedade (CAMPELLO, 2008, p. 41).

Atuou durante seis anos como professora da Educação Básica no Rio de Janeiro, no Centro Educacional Pilar Velazquez atendendo o alunado surdo. E, durante dois anos, na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audiocomunicação. Campello (2008) percebera, durante as reuniões junto ao corpo docente, que haviam muitas dificuldades na Educação Bilíngue: as fragilidades na formação dos professores/as sobre a língua e Cultura Surda, precariedade de métodos de alfabetização da língua escrita em segunda língua, entrave no diálogo com os professores/as surdos/as, maior proporção de professores ouvintes em relação aos/as profissionais surdos/as. Para a autora,

Pela própria experiência como professora de ensino fundamental no Centro Educacional Pilar Velazquez, sabia que era para usar as duas línguas distintas na instrução das crianças de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, tendo em vista a experiência que passei nos bancos escolares da minha turma, no Instituto Nossa Senhora de Lourdes, onde passei da primeira a oitava série. [...] No ensino às crianças Surdas, utilizei os livros das matérias e conteúdos em língua portuguesa. Eu lia antes do início das aulas e pedia aos alunos para observar, “dar leitura”, folhear e acompanhar de acordo com as páginas. Explanava o conteúdo da aula em língua de sinais e trabalhávamos em conjunto os conceitos, não literalmente, e sim explicando os significados de cada

conceito comparando com os exemplos de outros conceitos parecidos (CAMPELLO, 2008, p. 44-45).

Campello (2004) indica, reconhecendo sua experiência na formação de profissionais para atuação em Libras, após apresentar os objetivos de sua Tese, que essas questões anteriormente apresentadas eram postas antes mesmo da sanção da Lei 10.436/2002 – a Lei da Libras – e resultavam da demanda de construção de saberes acerca das experiências visuais e visualidade da língua de sinais no ambiente escolar.

Dessa maneira, por meio da escrita de sua Tese, Campello (2008) vai atribuindo significados às atuações e experiências percorridas em sua vida, utilizando as memórias como catalizadoras de seu projeto para construção da Educação Bilíngue; no decorrer do processo de doutoramento reflete sobre as dinâmicas entre as identidades culturais e profissionais, ser surda e professora. Como Stumpf, Campello realiza experiência de doutorado sanduíche. Campello passa a conviver com os acadêmicos da Universidade Gallaudet<sup>55</sup>, nos Estados Unidos da América, aprende *American Sign Language*, ASL ou Língua Americana de Sinais.

Strobel sonhava ser professora para auxiliar os/as surdos/as no processo escolar, uma vez que sua experiência foi marcada por emoções negativas<sup>56</sup>. Strobel (2008) relata sobre as características precárias, na década de 1990, da permanência na graduação em Pedagogia. Não haviam intérpretes e os docentes não sabiam como se comunicar, assim não lhe era permitido acessar as trocas entre discentes e docentes (STROBEL, 2008). Nesse contexto, passou a atuar em escolas para surdos e na equipe pedagógica da Secretaria de Educação do Paraná na área da Educação Especial. Trabalhou na capacitação de professores/as surdos/as e ouvintes na perspectiva bilíngue de ensino. Ao longo de sua trajetória participou da associação de surdos de Curitiba.

Finalizado o curso de Pedagogia, realizou especialização na área da surdez, Strobel relata que nunca tinha visto um surdo fazer mestrado ou doutorado<sup>57</sup>. Percebeu que os/as surdos/as estavam fazendo diferentes cursos e o fato de Gladis estar no processo de doutoramento lhe chamou atenção, a primeira Doutora surda. Tentou seleção de mestrado na UFPR mas não passou, descobriu um processo seletivo em língua de sinais na área de Educação, na Linha de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos, foi aprovada “[...] com uma bolsa de estudos pela CAPES. Posteriormente, tive o upgrade para doutorado com louvor na avaliação, pela Banca de Qualificação da Dissertação” indica Strobel (2008, p. 19).

---

<sup>55</sup> É uma universidade estadunidense reconhecida mundialmente pela proposta de Educação Bilíngue no atendimento aos/as acadêmicos/as surdos/as.

<sup>56</sup> História de Karin [vídeo]. 2016. Disponível em: <<https://youtu.be/425R7zOKePo>>. Acesso em: 18 set. 2018.

<sup>57</sup> História de Karin [vídeo]. 2016. Disponível em: <<https://youtu.be/425R7zOKePo>>. Acesso em: 18 set. 2018.

Desenvolveu sua pesquisa sob orientação da professora Ronice Muller de Quadros. Strobel fala que os/as surdos/as estadunidenses eram modelo para os/as surdos/as no Brasil, especialmente na luta pela Escola Bilíngue. A autora relata:

[...] tive oportunidade de encontrar colegas e professores usuários de língua de sinais, de assistir aulas com intérprete de língua de sinais/português e participar juntamente no grupo GES – Grupo Estudos Surdos, onde se desenvolvem pesquisas na área dos Estudos Surdos. Alguns pesquisadores, tais como Carlos Skliar, Ronice Quadros, Gladis Perlin, Lodenir Karnnop e outros chamam de Estudos Surdos as teorias pesquisadas no ‘Ser Surdo’, representação como sujeitos lingüísticos e culturais diferentes, pertencimento ao povo surdo (STROBEL, 2008, p. 19).

Na UFSC prestou concurso para professora de Libras e posteriormente, solicitou transferência para o curso de Letras – Libras. Strobel também trabalhou como coordenadora do Ensino à Distância e Presencial da UFSC.<sup>58</sup>

No momento da defesa de sua Tese, em 2008, estiveram presentes Stumpf, Miranda e Perlin. De modo que, Strobel (2008, p. 8) agradece a orientação de Quadros e, à Perlin pela “co-orientação que me fez abrir os olhos para muitas coisas sobre o ‘Ser Surdo’ e o ‘Povo Surdo’”.

Aos 21 anos, em 1994, Rezende passou a conviver com surdos em seu trabalho em uma empresa e também em uma associação de Surdos em Belo Horizonte, encontrava a oportunidade de tecer relações entre seus pares. Na socialização entre os surdos e na comunicação com a língua de sinais percebeu uma transformação na sua história de vida, no seu discurso, no seu posicionamento, ampliando sua perspectiva de mundo (REZENDE, 2010).

Rezende foi mobilizada por diferentes emoções quando resolveu entrar no ambiente universitário, na década de 1990, passou no vestibular para o curso de Pedagogia “[...] na primeira tentativa, para a surpresa de muitos. Era um misto de medo e de alegria. Medo, porque eu sabia que tinha que brigar pelos próximos quatro anos no espaço universitário. Alegria, porque havia conquistado um espaço disputado” (REZENDE, 2010, p. 30).

Conforme explica Rezende (2010), sua experiência universitária seria diferente da Educação Básica principalmente pelo fato de que não havia reconhecido a identidade surda durante seu percurso na escola regular, no entanto,

Meu primeiro dia de aula de Pedagogia foi muito doloroso. A discriminação ostensiva de uma professora, que me achava incapaz de fazer Pedagogia, e também de algumas colegas, que me achavam incapaz de concluir o curso, foram devastadoras. Tampouco pensavam que eu conseguiria um ótimo rendimento acadêmico, ou que eu ganharia o primeiro lugar em um concurso de monografias promovido pela Universidade, em comemoração aos 500 anos do Brasil (REZENDE, 2010, p. 31).

---

<sup>58</sup> História de Karin [vídeo]. 2016. Disponível em: <<https://youtu.be/425R7zOKePo>>. Acesso em: 18 set. 2018.

O desafio de entrar em uma sala de aula repleta de pessoas ouvintes, era multiplicado também em virtude da presença do intérprete de Libras somente no final de sua trajetória na graduação, fruto da incansável disputa de Rezende (2010). Decidiu ir além,

[...] desafiando a Universidade em relação à minha identidade surda, resolvi denunciar a situação a um jornal de grande circulação. Quando a reportagem procurou o reitor, ele ousou dizer que estava apenas me ensinando a viver num mundo normal. Mais uma vez isso me remeteu à imagem de normalidade que as pessoas fazem do mundo e de si mesmas. Ser normal é o mesmo que me adaptar à conveniência de um reitor ou de um professor? É acreditar que neste mundo não há lugar para os surdos ou para qualquer outro que não esteja de acordo com padrões móveis de referência de normalidade? É admitir a perspectiva de que devo ser cópia de um ouvinte? Aquele era meu último período na universidade. Eu podia simplesmente ignorar, pegar meu diploma e dar graças a Deus por ter passado aquela fase, mas algo me moveu em direção às últimas consequências. Eu não podia deixar a história em branco (REZENDE, 2010, p. 32).

Para Rezende era impensável ser inscrita mais uma vez nesse lugar da normalidade – proposto desde uma ética da deficiência como incapacidade – na sua colação de grau em 2000, “[...] o dia mais esplêndido da minha vida. Dediquei a vitória ao reitor, ao lhe dizer que não superei minha própria surdez, mas o seu preconceito, para que os próximos universitários surdos possam ter chances melhores” (REZENDE, 2010, p. 32). No dia da solenidade, Rezende (2010, p. 32) sinalizou Hino Nacional, “[...] vivi toda a minha vida alienada de algo que pertencia aos ouvintes. Foi difícil conter o choro, que representava quase um grito de independência, mas não de morte. Essa minha apresentação foi um ato político”. O momento da obtenção do grau, se reveste desse sentido político no âmbito da comunidade surda.

Nessa perspectiva, a graduação significava o engajamento de Rezende com a educação para os surdos: “Por que a escolha dessa licenciatura para minha trajetória profissional? Porque a Pedagogia Surda é o ideal da minha vida, é um alicerce para formar crianças surdas com a língua de sinais e a cultura surda, e não como ‘patinhos feios’. Cisnes Surdos” (REZENDE, 2010, p. 33). Assim, a defesa dos direitos culturais e linguísticos da comunidade surda vai se formatando desde a graduação, construída em retrospectiva no auto-relato contido na Tese de Rezende (2010).

No ano da sua colação de grau, iniciou o trabalho como professora da sala de recursos para surdos, na Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Caeté. Conforme conta, Rezende (2010) sentia que a política de inclusão proposta pela Educação Especial enquadrava o alunado surdo como deficientes e passíveis de reabilitação. Dessa forma, a professora buscava estimular, diante dos desafios, as identidades culturais e linguísticas dos discentes (REZENDE, 2010). Nessa trajetória, Rezende (2010, p. 34) se empenhou em favor dos “[...] direitos linguístico-culturais da comunidade surda junto aos familiares e profissionais de educação da

rede pública do município de Caeté. Essa busca levou-me à conquista da aprovação da Lei Municipal da Língua de Sinais Brasileira”.

Em 2002, obteve habilitação como especialista em Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial, na PUC-MG. Rezende concorreu e foi aprovada no concurso da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais para os cargos de supervisora pedagógica e analista educacional. Se questionava sobre onde melhor poderia apoiar a Educação de Surdos em Minas Gerais e optou pela Diretoria de Educação Especial na perspectiva política de inclusão (REZENDE, 2010). A atuação no cargo,

[...] proporcionou um embate e militância surda intensamente marcantes, e por vezes fui advertida pela chefia, que me disse para frear o meu jeito: “Aqui você não é Patrícia, você não é surda, você não é militante pela causa surda, você é servidora pública e representa a Diretoria da Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais!” Tudo no período do meu estágio probatório (REZENDE, 2010, p. 34).

Em consonância com o auto-relato de Rezende (2010), o estabelecimento de uma performance política – inscrita na sua trajetória de liderança surda – por meio de seu cargo público, como ferramenta para negociação de seu projeto e tensionamento da proposta de educação para surdos do setor público, foi compreendido somente durante o processo de doutoramento. Quando imbricada no campo da ocupação profissional, buscou estratégias oriundas de outros campos, tais como universitário e do movimento social, que mobilizavam suas identidades e memórias em favor do seu projeto.

Durante o processo de doutoramento em Educação na UFSC, iniciado em 2006, foi aluna das Doutoras surdas Gladis Perlin e Marianne Stumpf. Rezende (2010, p. 35) explica: “Diferente dos meus tempos escolares anteriores, ali eu podia vivenciar o ser surdo com toda a plenitude, podia estudar com meus pares surdos. Ansieios e resistências acadêmicas surdas em uma universidade pública, finalmente!”. Além disso, convivia com os colegas surdos na Pós-graduação e no GES – UFSC, a saber: Strobel, Campello e Marques. Rezende (2010, p. 10) agradece “À Marianne Stumpf, pela nossa história de amizade e de cumplicidade, uma mulher que eu admiro pela sua vida profissional muito intensa, conquistada com meiguice e delicadeza”.

Em sua Tese, Rezende (2010, p. 35) discute o processo de normalização surda pelo uso do implante coclear, a definição da temática se constitui como “[...] inerente à questão da minha vida, por eu ser uma lutadora do povo surdo e hastear a bandeira da Língua de Sinais e da Cultura Surda, artefatos esses fortemente conectados à minha vida, ao meu coração, à minha alma”. A produção do projeto de pesquisa sobre o implante coclear foi seguida por uma série

de aconselhamentos de colegas, docentes e pesquisadores acerca da alta polêmica que envolvia o tema,

[...] por vezes, é dito como genocida, visto que pode provocar extinção da cultura surda, da língua de sinais. [...] [orientadora] alertou-me a não endeusar meus parceiros surdos, uma vez que estou enredada em disputas de força pelo direito dos surdos se representarem. Mais pulsos, mais questionamentos, mais pensares em meu corpo surdo (REZENDE, 2010, p. 36).

Nas trajetórias percorridas na primeira década dos anos 2000, as/os autoras/es defendem suas produções desde a sincronia relacionada às experiências inacessíveis durante graduação, às agendas da comunidade surda, ao ingresso e permanência no ambiente acadêmico, às trocas entre os agentes surdos no ambiente da Pós-graduação e à constituição de suas identidades culturais, acadêmicas, profissionais, militantes.

Nessa lógica, a Autoria Acadêmica recorre à temáticas polêmicas, à avaliação diagnóstica-prognóstica da realidade, “Textos que, como observa Ângela de Castro Gomes, combinam ‘exercícios de produção do eu e de persuasão política dos outros (e de si mesmo)’” (GONTIJO, 2005, p. 263); enquanto os auto-relatos estabelecem implicações com a realidade societária, pois indicam interesses políticos em um projeto coletivo, uma vez que no contexto das novas constituições latino-americanas do final do século XX, a diversidade é estimulada sob a perspectiva capitalista global ocultando as relações de poder no interior das instituições sociais. Desse modo, a estratégia “[...] de reconhecer a diversidade incorporando-a dentro do aparato estatal e, ao mesmo tempo, promovendo-a como particularismos externos ao estado-nação [...], é representativa das formas de universalidade promovidas pelo discurso e as políticas da globalização neoliberal”<sup>59</sup> (WALSH, 2012, p. 30, tradução nossa).

Das escolhas pelas áreas de formação até a opção pela defesa de temas específicos nas Teses, as/os Doutoras/es Surdas/os se destacam como “[...] criadores e mediadores culturais e como atores do político, relativamente engajados na cidade e/ou nos locais de produção e divulgação de conhecimento e promoção de debates” (GONTIJO, 2005, p. 263). Os processos de afirmação identitária partem da Cultura Surda como denominador comum das experiências individuais, afastando-se da diversidade universalizante. Dessa forma, a rede de sociabilidade, enquanto dinâmica relacional de vínculos valorativos entre agentes históricos (GONTIJO, 2005), é integrada pela e na Cultura Surda que o grupo de intelectuais se organiza.

---

<sup>59</sup> Tradução livre de: “[...] de reconocer la diversidad incorporándola dentro del aparato estatal y, a la vez, promoviéndola como particularismos externos a lo nacional-estatal [...], es representativa de las nuevas formas de universalidad promovidas por el discurso y las políticas de la globalización neoliberal”.

#### 4.3 FORMAS E FUNÇÕES DA AUTORIA ACADÊMICA SURDA

Diante da leitura das sincronias que se repetem nas trajetórias e são veiculadas nas Teses, a escrita acadêmica representa um desafio no percurso universitário, “É importante assinalar que a escrita em português tem sido para o surdo um processo de apropriação de uma segunda língua, a qual apresenta especificidades na forma de seu registro” (POKORSKI, 2014, s/p.).

Para Perlin (2003), a escrita da Tese em língua portuguesa, em língua de fronteira conforme indica a autora, é um exercício de escrita e reescrita. A autora pensou na possibilidade de filmar em língua de sinais seu texto, mas não achou a metodologia adequada pois seria passível de tradução posteriormente.

Encontro-me em língua de fronteira (PERLIN, 2003), onde salto de um sentido para outro. Sentidos linguísticos que me desafiam constantemente a ver a dança das palavras e sinais. É a dança da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa em minhas mãos bilíngues. As composições e as estruturas escritas neste texto são de uma pessoa surda que escreve a língua portuguesa como segunda língua (L2). Portanto, há traços e peculiaridades presentes nesta tese que me são próprios, mas em nenhum momento isso implica a desvalorização da Libras como primeira língua (L1), a ser utilizada por outros surdos em suas teses futuras (REZENDE, 2010, p. 28).

Segundo Rezende (2010), ao mencionar Perlin, o espaço que ocupa quanto ao processo de escrita da Tese é bilíngue e de valorização da língua de sinais como língua que constitui sua identidade. Logo, a escrita da Tese em língua portuguesa “[...] ora como um desafio, ora como uma dificuldade. [...] assinalam certa resistência ao fato de somente o português formal escrito ser aceito como a língua da academia” (POKORSKI, 2014, s/p.). Nessa lógica, Pokorski (2014, s/p.) afirma, ao analisar a Tese de Perlin, que

Percebe-se, [...] um desejo de luta, de seguir buscando o reconhecimento de si a partir do reconhecimento da própria língua, de sua identidade. Cabe chamar atenção para o ano em que a tese de Perlin foi publicada, em 2003. Naquele período, a comunidade surda acabava de ter sua língua reconhecida através da lei nacional (2002) e efervesçiam discussões sobre o direito dos surdos utilizarem a Libras. Finalmente a língua de sinais estava saindo da invisibilidade, no entanto, ter uma língua reconhecida por lei, não garantia (e não garante) aos surdos a possibilidade de produção e comunicação em todas as instâncias sociais ou educacionais (POKORSKI, 2014, s/p.).

Para Stumpf (2005), a escrita da língua de sinais, como objeto de sua pesquisa, é uma ferramenta fundamental para quem pensa nas duas línguas. Segundo a autora: “Minha escrita do português melhorou muito, ao longo de meu doutorado e também minha compreensão das leituras, eu relia várias vezes meus próprios escritos e as teorias para chegar a um ponto em que podia compreender bem o que havia escrito” (STUMPF, 2005, p. 18).

No tocante a esta temática no percurso da pós-graduação cito, a constante referência, nos agradecimentos das Teses, aos Tradutores-Intérpretes de Libras, como profissionais da mediação entre a pessoa surda e os textos e falas de língua portuguesa, mas também como mãos que oferecem apoio na construção da Tese. Reiterando a posição de Pokorski (2014, s/p.) nesta temática,

Além da relevância da formação do intérprete, o que precisa ser assinalado ainda é a presença desse profissional no ambiente acadêmico, já que isso nem sempre foi um direito educacional do surdo. A dissertação de Perlin enfatiza essa questão, pois ela vivenciou experiências de não ter intérprete por um tempo durante o mestrado. Assim ela narra a entrada desse profissional como uma vitória à sua produção, que implica em uma grande qualificação. Mesmo que, em sua tese, opte por não escrever com a presença de um intérprete, ela valoriza esse profissional para sentir-se inserida nas salas de aula do pós-graduação e ter acesso às informações.

Nesse caminho, a escrita em língua portuguesa transforma-se em estratégia no interior do campo científico e como experiência entre culturas, como diálogo intercultural empreendido pelas agentes históricas. Assim, as/os agentes produzem significados em uma segunda língua diferente da sua primeira e divulgam ciência oriunda da língua de sinais.

Essa sincronia que se estabelece no campo da academia possui a dimensão das justificativas e funções da produção de Ciência entre as/os Doutoras/es surdas/os vinculados a área da Educação e ao campo dos Estudos Surdos. Pois, para Perlin (2003, s/p.), “A tarefa dos surdos é fazer visíveis os novos mecanismos de produção das diferenças surdas em tempos de globalização. Para o caso o desafio maior é uma descolonização das ciências no que dizem referentes. A mostra da alteridade, uma alteridade radicalmente forte [...]”.

Assim, concordo com Pokorski (2014, s/p.), apontando que “[...] as pesquisas estão inseridas nas contingências do tempo e espaço em que são produzidas, e a cada investigação novos horizontes se abrem, outras possibilidades são produzidas. Cada tese ou dissertação coloca mais um ladrilho no caminho”. Nessa direção, como primeira Doutora surda, no contexto dos anos 2000, Perlin lança linhas de interpretação – resultantes de seu contato com o NUPPES – UFRGS, o professor Skliar, o PPG em Educação, o próprio ambiente do Ensino Superior e posterior participação na formação de alguns das/os Doutoras/es surdos – para refletir sobre a aproximação do conhecimento científico em relação aos temas dos Estudos Surdos.

Para Campello (2008, p. 27), como referenciais na formação profissional,

Há que destacar também que os métodos da ciência moderna orquestrada pelas máximas do positivismo, nesse caso, por estarem pautados nos discursos pedagógicos terapêuticos, evidenciam de maneira contundente a biologicização da surdez e a desconsideração de questões próprias do sujeito Surdo e da surdez socialmente compreendida. Dentre elas pode-se ressaltar como central, mesmo neste momento histórico em que a visualidade ganha postos de destaque, o desconhecimento por uma

parte significativa de educadores e outros profissionais de áreas afins, de que estes sujeitos se constituem como tal por signos visuais, especialmente.

Utilizando-se dos instrumentos da pesquisa, a autora lança luz para questões da cultura visual, visualidade e da experiência da Libras na Educação de Surdos para questionar os paradigmas da Ciência Moderna em relação aos estudos sobre surdez bem como os quadros de formação acadêmica baseados nestes pressupostos científicos.

Rezende (2010, p. 36), pensando na problemática de sua Tese, cogita que toda a produção acadêmica escrita “[...] pelos médicos, fonoaudiólogos, assistentes sociais, psicólogos e outros tantos profissionais que exaltam os benefícios do implante coclear. E todos são discursos científicos”. Em uma ocasião, quando inquirida por sua postura, que não acatava irrefletidamente as pesquisas acima referidas, explica:

Eis aqui o que seria a minha resposta militante naquele momento: devo respeitar o regime de verdade dela? Que ciência? A ciência que regula e normaliza os corpos surdos através do implante coclear? A ciência médica e biotecnológica? Mas, neste momento de pesquisa, a minha pergunta seria esta: que outros regimes de verdade estão engendrados nas práticas, nas falas e nas representações daqueles que assistiram a nossas palestras e debates? Houve regimes de verdades distintos – um ouvinte/médico que estava alicerçado na cura e na reabilitação e um surdo que estava alicerçado na diferença, na luta pela identidade surda e pela língua de sinais. Fico inquieta quando vejo discursos científicos ditos como se fossem verdadeiros e imperantes; que corrigem os corpos surdos com os aparelhos biotecnológicos (REZENDE, 2010, p. 39).

Lançando essa série de perguntas acerca dos enunciados científicos relegados aos/as surdos/as e mesmo vigilante de suas verdades, Rezende (2010, p. 40) comunica

Uma militância entremeada na imensidão da academia, na pesquisa, na produção desta tese: sou pesquisadora, mulher, surda, militante, professora, esposa, mãe, madrasta, nora, filha, neta; enfim, uma sonhadora. Estou vivendo um embate histórico da minha vida, academia e militância. O meu embate acadêmico e a minha militância foram intensamente marcantes quando na pesquisa de campo, na produção de dados e na escrita desta tese. Tenho o meu pulsar, o meu questionar, o meu pensar desde quem sou nestes momentos. Tenho experiências, trajetórias, memórias que constituem o meu ser, que subjetivam o meu modo de pesquisar, o meu modo de escrever, o meu modo de produzir a minha verdade, o meu desejo de verdade, o meu discurso. Uma produção da verdade em tempos da biotecnologia desenfreada, da urgência da medicina em normalizar os corpos, da luta em reconhecimento da língua de sinais e da cultura surda, dos jogos de poder-saber-verdade em que somos inventados e inventando as práticas discursivas sobre os sujeitos surdos, o implante coclear, a cultura surda e a língua de sinais.

Ao inventariar seus trânsitos identitários, Rezende compõe o relato de sua trajetória ancorado nas dinâmicas do século XXI, das sociedades complexas moderno-contemporâneas (VELHO, 1999). Participa do campo acadêmico elaborando sua pesquisa munida de sua identidade cultural e linguística, de seus questionamentos militantes, de suas experiências e

memórias produzidas ao longo do percurso de vida que são oriundas de tantos outros campos. Nesse sentido, recupero a acepção de Velho (1999, p. 47) acerca dos projetos, posto que

As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir do delineamento mais ou menos elaborado dos projetos com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e interação com outros projetos individuais ou coletivos da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades.

Ainda, segundo relata Rezende (2010, p. 39), diante de seu projeto um representante da associação de surdos implantados

[...] nomeou a minha luta como “guerra declarada ao implante coclear”, em uma conversa via Messenger, na qual ele criticou negativamente a minha atitude. Os surdos sinalizados louvaram a minha postura. Para esses, a minha atitude foi um marco ousado e corajoso e que provocou a ira do império coclear.

É útil indicar que se experimenta o estabelecimento de relações sociais na virtualidade por meio de suportes e tecnologias informacionais-comunicacionais, de interação mediada pelo digital. De modo que, “Se o espaço coletivo torna-se mediado por aparatos de informação, a subjetividade fragmenta-se em diversos espaços, operando de forma parcial em cada dispositivo social” (MONTAGNER, 2007, p. 244-245).

Ainda assim, constituído entre diferentes campos (BOURDIEU, 1983) acadêmicos, profissionais, dos movimentos sociais e difundido no espaço público, “Esse posicionamento identitário ‘Sou Surdo!’ reivindica direitos linguísticos e direitos educacionais no modo de se relacionar com o ambiente de Pós-graduação [...]” (POKORSKI, 2014, s/p.). Portanto, identifica-se o trânsito por diferentes posições sociais e, como indica Pokorski (2014, s/p.),

Embora, na época, Gládis Perlin fosse a única surda no PPGEDU, ao relatar a vivência de ser vista como deficiente, seu sentimento não recai para a forma como era vista, de modo individual. Representa a comunidade surda, desbravando as lutas em uma atmosfera hostil, buscando através de sua pesquisa não somente responder a um problema específico de pesquisa, mas trazer à tona a possibilidade dos sujeitos surdos apresentarem narrativas de si e de se colocarem como sujeitos que dão visibilidade a suas experiências, sua educação, sua língua.

Dessa maneira, a Autoria Acadêmica não se coloca nas trajetórias sociais pesquisadas como um projeto individual, mas como escrita a partir dos textos oriundos da comunidade (POKORSKI, 2014), formatando um projeto coletivo. Se, para Velho (1999, p. 103) a identidade ganha sentido na medida que as memórias, enquanto fragmentos, são reorganizadas conformando um passado não-linear, “A consistência e o significado desse passado e da memória articulam-se à elaboração de *projetos* que dão sentido e estabelecem continuidade entre esses diferentes momentos e situações”. Como explica Miranda,

Sinto-me orientado pelo interesse de demonstrar pela pesquisa o valor do movimento da comunidade surda. Há outros campos aos quais poderia me dedicar, mas com

minha pertença a uma comunidade, a um grupo específico também, logicamente, tenderia a uma pesquisa redundante. Daí que o tema em pesquisa tem suscitado muitas indagações e buscas, acabando em canalizar-se mediante meus estudos teóricos e minhas possibilidades de acadêmico surdo (MIRANDA, 2011, p. 11 apud POKORSKI, 2014, s/p.).

Mesmo que Perlin (2003) aponte para que a escrita e a leitura da Tese não seja vinculada exclusivamente como “algo militante”, reafirma no texto da Tese e em outras publicações seu compromisso e sua posição de liderança política no movimento surdo, indicando que

Em nenhum momento pretendemos separar os surdos da comunidade ouvinte. (...) O propósito é refletir sobre os modos de ultrapassar os estreitos limites da escola dos ouvintes, ou do ‘modelo ouvinte’ para os surdos. Não estamos defendendo uma pedagogia para um surdo ‘fechado para os ouvintes’, uma vez que o contato surdo-ouvinte é necessário. Precisamos de uma visão cujo núcleo remeta para a dimensão cultural, com respeito à questão das diferenças (...) (PERLIN, 2000, p. 28 apud STROBEL, 2008, p. 146).

Dessa forma, pode-se registrar que a Autoria Acadêmica Surda é produzida consoante as posições dos agentes históricos como lideranças na comunidade surda. Concordo com Reichert (2018), uma vez que a autoria engajada acionada pela identidade do grupo, é tensionada pela/na atuação militante e escrita das Teses. Como nos lembra Velho (1999, p. 103), “[...] o projeto existe no mundo da intersubjetividade. Por mais velado ou secreto que possa ser, ele é expresso em conceitos, palavras, categorias que pressupõem a existência do Outro”. Assim, a rede de sociabilidade que dispõe desse projeto coletivo – ao mesmo tempo construtor e mobilizador de identidades, da Cultura Surda – tem lastro na elaboração simbólica do movimento surdo e na materialidade política relacionada à dinâmica societária.

Diante de sua atuação como liderança no cenário da década de 1980, Campello escrevia negociando a visibilidade da comunidade surda,

Pelo fato de o sujeito Surdo ter ficado muitas vezes “sem voz” diante de uma sociedade que busca na homogeneidade as respostas aos problemas cotidianos, busco aqui, através da minha experiência acima narrada, elevar o conceito de educação de Surdos a uma categoria visualmente reconhecida (CAMPELLO, 2008, p. 48).

Strobel, em sua Tese, critica justamente os contextos nos quais as pessoas surdas expericiam vidas precárias em virtude da produção de desigualdades baseadas na diferença surda. A autora comunica que perseguiu a imparcialidade na pesquisa acadêmica, entretanto, sua experiência como surda, dificultou essa busca “[...] pois compartilho junto muitas coisas que aconteceram, então me inquieto e luto pelo e com o povo surdo, que são criaturas sensíveis, que almejam ser respeitados como ‘seres surdos’ e não como ‘seres deficientes’” (STROBEL, 2008, p. 145). Para Strobel (2008, p. 145), fica claro que “É o momento de ‘ouvirmos’ os discursos de mais líderes surdos das comunidades surdas”. Nesse sentido, o interesse em

apresentar no texto o engajamento da Autoria Acadêmica Surda é também produtor de uma ação militante.

As reflexões proporcionadas no processo de doutoramento iniciado em 2004 e a escrita da Tese, levam Marques (2008, p. 123) a concluir que

Este trabalho foi um marco relevante na minha vida profissional. Sempre estive lutando na questão das pessoas surdas, seja pela emancipação da língua de sinais na sociedade ou pela caracterização como um grupo cultural diferente. Conduzido pelas teorias que rege a cultura, toda minha formação acadêmica estava centrada sob um prisma: não somos deficientes, somos diferentes. Essa sempre foi minha batalha enquanto líder de comunidades surdas, presidente de associação de surdos, membro de federação de surdos, professor e pesquisador da área de educação de surdos.

Consequentemente, construiu sua trajetória social a partir das intersecções dos campos: escolar, universitário, formativo e profissional pelos quais transitou enquadrando o projeto da comunidade surda. A negociação deste projeto dá luz a Tese escrita por Rezende, que

[...] nasceu das minhas inquietações como militante surda em movimentos e lutas pela causa surda, que questiona os discursos normalizadores em nossos corpos surdos. Essas inquietações são viveres e impasses constantes na minha vida e na do povo surdo, são o transcorrer de mares impetuosos e serenos pela vida das nossas mãos, que exaltam a língua de sinais e a cultura surda. Elas representam as nossas resistências surdas (REZENDE, 2010, p. 28).

Nessa perspectiva, o projeto empreendido pelas/os Doutoras/es surdas/os recorre a diferentes campos na elaboração de suas ações e propostas, partindo do sentido no qual

A interdependência dos mundos e a fluidez de suas fronteiras faz com que em um código de emoções, um ethos e um estilo de vida fortemente ancorados em um domínio exclusivo possam se constituir em terríveis armadilhas. Nesse sentido poder-se-ia até dizer que os projetos mais eficazes seriam aqueles que apresentassem um mínimo de plasticidade simbólica, uma certa capacidade de se apoiar em domínios diferentes, um razoável potencial de metamorfose (VELHO, 2004, p. 33).

As funções do manejo da ciência, no cenário da Autoria Acadêmica Surda estudada, desestabilizam a Ciência Moderna Ocidental, questionando as epistemologias nas quais se fundam a produção do conhecimento, já que

Neste espaço fronteiriço de relação e negociação se constroem e emergem novas conhecimentos, sentidos, práticas e ações que desafiam o poder-saber dominante e começam a infiltrar-se nele. Por isso, podemos falar de um agir epistêmico, isto é, de um interculturalizar epistemológico que constrói novos critérios de razão e verdade (epistemes) e novas condições de saber que não podem ser catalogadas estaticamente, e cujos impactos e efeitos estão começando a estender-se além da esfera política. Se refere a estes processos e atividades do pensar que, como seus pensadores, se movem entre o local e o global, entre o passado (reinventado) e o presente [...]<sup>60</sup> (WALSH, 2012, p. 52, tradução nossa).

---

<sup>60</sup> Tradução livre de: “En este espacio fronterizo de relación y negociación se construyen y emergen nuevos conocimientos sentidos, prácticas y acciones que desafían el poder-saber dominante y empiezan a filtrarse en él.

Por isso, as lutas identitárias expressas pelo engajamento em um projeto coletivo, revelam disputas relacionadas à produção, aplicação e divulgação do conhecimento produzido por grupos sociais subalternizados. A Cultura Surda, portanto, no centro das lutas políticas, é reelaborada no interior da Ciência como expressão de conflitos epistemológicos (BOURDIEU, 1983). Como assinala Bourdieu (2004, p. 29), o agente, no campo científico, “pode também lutar com as forças do campo, resistir-lhes e, em vez de submeter suas disposições às estruturas, tentar modificar as estruturas em razão de suas disposições, para conformá-las às suas disposições”. Para Bourdieu (2004, p. 32) “o capital científico coletivamente acumulado no e pelo campo [...]” é um instrumento que, simultaneamente, se forja no campo e serve para os embates dentro do campo científico.

#### 4.4 LIDERANÇAS SURDAS SINALIZANDO UM PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE/INTERCULTURAL

A interface indissociável da Autoria Acadêmica com o movimento social surdo se visibiliza nas trajetórias sociais das/os Doutoras/es, uma vez que “[...] a temática das teses e dissertações mostra o papel político das mesmas, sendo grande parte delas, produzidas em um período de intensas lutas da comunidade surda” (POKORSKI, 2014, s/p.). Nesse sentido,

Os projetos constituem, portanto, uma dimensão da cultura, na medida em que sempre são expressão simbólica. Sendo *conscientes e potencialmente públicos*, estão diretamente ligados à organização social e aos processos de mudança social. Assim, implicando relações de poder, são sempre políticos. Sua eficácia dependerá do instrumental simbólico que puderem manipular, dos paradigmas a que estiverem associados, da capacidade de contaminação e difusão da linguagem que for utilizada, mais ou menos restrita, mais ou menos universalizante (VELHO, 2004, p. 33-34).

Perlin (2003), no início dos anos 2000, já percebia a cidade Porto Alegre como polo dos tensionamentos entre a luta surda e a inclusão. Projetando a Educação Bilíngue com o afastamento da inferiorização e assistencialismo dos surdos nos processos de inclusão, Perlin (2003) reafirma que o bilinguismo não se constitui como segregação mediante os aspectos culturais das Escolas Bilíngues, pois a língua de sinais se faz central na formação da pedagogia da diferença, enquanto a língua portuguesa deve ser ensinada e aprendida como língua estrangeira. Inspirada em Juan Eugenio Ravelo-Mendoza, líder surdo internacional, Perlin

Por eso, podemos hablar de un accionar epistémico, es decir, de un interculturalizar epistemológico que construye nuevos criterios de razón y verdad (epistèmes) y nuevas condiciones de saber que no pueden ser catalogadas estáticamente, y cuyos impactos y efectos están empezando a extenderse más allá de la esfera política. Se refiere a estos procesos y actividades del pensar que, como sus pensadores, se mueven entre lo local y lo global, entre el pasado (reinventado) y el presente [...].

(2003) programa o aprendizado sobre a Cultura Surda e o conhecimento visual como elementos constituidores do orgulho da diferença surda.

Miranda (2007) indica a conquista de uma escola de surdos formadora de educadoras/es em Santa Maria no Rio Grande do Sul, a criação do curso de Letras – Libras na UFSC com polos em diferentes unidades federativas, bem como os locais da sociedade gaúcha dos surdos, de associações de surdos e da colônia de férias no litoral gaúcho como espaço de convivência entre os pares. Todos esses ambientes são compreendidos como locais de atuação política na comunidade surda (MIRANDA, 2007).

As contribuições de Campello ao projeto, estabelecidas na década de 1980, são fundantes e inscrevem sua participação junto à entidade que representa nacionalmente os surdos. Campello (2008, p. 47) relata:

Sou militante da causa dos Surdos e por causa disso assumi a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos - FENEIDA, em 1986. Em 1987 mudei a denominação para Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, para preencher a lacuna no contexto político, social, cultural e educacional que se apresenta, aqui no Brasil, no campo da política dos sujeitos Surdos.

Por conseguinte, a Autoria Acadêmica Surda, se colocava como ferramenta de compreensão e estratégia de ação no contexto implicado. Também na condição de agente histórica, a comunidade surda atenta ao

[...] contexto social fortemente desigual que sofrem os surdos particularmente para o acesso a informática, a formação e a cultura principais fatores de cidadania e integração no seio da sociedade. Esse projeto se desenrolou num forte contexto de preocupação política. Essa posição é hoje legitimada pelo reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais – Libras e pelo Ministério de Educação que concluiu pela sua autenticidade educativa e cultural. O reconhecimento oficial da Libras no sistema educativo coloca a necessidade de desenvolver todo um marco formal para o ensino dessa língua: programa, pedagogia, avaliação (STUMPF, 2005, p. 269).

Na propositiva de Strobel (2008), o processo de ensino-aprendizagem das línguas, na Educação de Surdos, precisa respeitar a identidade cultural surda pois, desse modo, os sujeitos surdos serão capazes de indicar quais são os métodos mais adequados às suas necessidades. Assim, Strobel (2008, p. 21) relata em sua Tese que,

Como mulher surda que também protagonizou muito dos momentos históricos que são resgatados neste trabalho, tanto como ‘surda’ quanto profissional da área, pretendi realizar uma pesquisa que retrate a história que os sujeitos surdos gostariam de ter contado, se tivessem tido oportunidade de fazer ecoar seu discurso, “minha voz” na “sua voz”!

Strobel (2008) e igualmente Perlin, são influenciadas por Harlan Lane, pesquisador estadunidense da Cultura Surda e das barreiras linguísticas da comunidade surda<sup>61</sup>. A partir de Lane, Strobel defende a dignidade, a língua, a organização social, a política e a história das comunidades surdas como elementos indissociáveis ao desenvolvimento da Educação Bilíngue. “É hora de ceder espaço [para o] [...] surdo nas políticas surdas!” (STROBEL, 2008, p. 147), dessa forma a constante negociação mobiliza o papel participativo das comunidades surdas nas tomadas de decisões.

Acerca da utilização dos implantes cocleares, como lembra Rezende (2010, p. 156),

Os surdos usam as línguas de sinais e organizam movimentos, passeatas e debates pelo direito de usar a língua de sinais em todos os espaços e de produzir a sua cultura surda por meio do teatro, das artes, das piadas, das histórias e das literaturas. São embates e resistências contra a opressão e a depreciação do seu modo de viver e respirar a cultura surda e a língua de sinais. A inversão epistemológica é a estratégia da resistência surda; uma resistência que produz outros significados: não os da norma da soberania ouvinte. Quando me debrucei sobre a produção de dados e a materialidade dos discursos, não poderia, de forma alguma, negar a minha história, o lugar de onde falo, de onde sou e onde estou. Sou uma pesquisadora surda, imersa na norma surda, na militância pelos artefatos culturais e linguísticos do povo surdo. Uma pesquisadora que tenta diagnosticar o seu tempo e o seu espaço.

Portanto, a negociação da política linguística em favor do bilinguismo, pode ser encaminhada como um projeto sem o abandono completo da tecnologia de modo que as crianças bilíngues e implantadas “possam ter a riqueza e a beleza da língua de sinais e da língua oral, no caso, a língua portuguesa; duas línguas que andam juntas sem que uma subalterne a outra” (REZENDE, 2010, p. 159).

Assim, reconheço na autoria coletiva da Carta Aberta ao Ministro da Educação (CAMPOLLO; PERLIN; STROBEL; STUMPF; REZENDE; MARQUES; MIRANDA, 2012), na ocasião em que Aloízio Mercadante acenou à possibilidade de encerramento das atividades nas escolas para surdos/as, um posicionamento que tensiona o papel das/dos Doutoras/es Surdas/os nos campos sociais por onde transitam. Tenho a intenção de perceber “[...] os deslocamentos em suas trajetórias sociais posteriormente ao título de Doutor, isto é, as posições que alcançam e o tipo de capital científico que se torna possível acumular após terem se tornado Doutores” (REICHERT, 2018, p. 38).

Nessa direção, as/os Doutoras/es Surdas/os afirmam:

Nós, surdos, militantes das causas dos nossos compatriotas surdos, apelamos a Vossa Excelência pelo nosso direito de escolha da educação que melhor atende aos surdos brasileiros que têm a Libras como primeira língua. Concordamos que “O Brasil tem que ter 100% das crianças e jovens com deficiência na escola”, sim, mas não concordamos que a escola regular inclusiva seja o único e nem o melhor espaço onde

---

<sup>61</sup> Fonte: TV INES. Manuário – Harlan Lane. Disponível em: <<https://youtu.be/tE8YggIxWTM>>. Acesso em: 15 out. 2018.

todas essas crianças e jovens conseguem aprender com qualidade (CAMPELLO; PERLIN; STROBEL; STUMPF; REZENDE; MARQUES; MIRANDA, 2012, p.1).

Segundo as/os autoras/es surdas/os, a proposta de Educação Especial Inclusiva para as pessoas surdas do Governo Federal “[...] não têm fundamento científico ou empírico, conforme mostram nossas próprias pesquisas e as de um sem número de outros pesquisadores brasileiros” (CAMPELLO; PERLIN; STROBEL; STUMPF; REZENDE; MARQUES; MIRANDA, 2012, p. 1). Assim, a Escola Bilíngue – na qual a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua – é defendida, como reivindicação da comunidade surda e como objeto da Autoria Acadêmica Surda. Verifica-se que o capital científico acumulado ao longo do processo de formação e conquistado com título de Doutor/a (BOURDIEU, 2004; REICHERT, 2018) é transposto ao espaço público para o enfrentamento do projeto de Educação Especial Inclusiva. Nessa direção, durante as assembleias para elaboração do PNE, foram demandadas as especificidades das escolas de surdos/as, uma vez que

[...] apresentamos propostas aos parlamentares da Comissão Especial do Plano Nacional de Educação, visitamos a Câmara dos Deputados e o Senado e, ainda, mantivemos um ativo e democrático diálogo com a Ministra da Casa Civil [...]. Entendemos que é assim que funciona a democracia, com a participação da sociedade civil, envolvida na luta de suas causas (CAMPELLO; PERLIN; STROBEL; STUMPF; REZENDE; MARQUES; MIRANDA, 2012, p. 2).

Logo, evidencia-se que a luta dessas lideranças do movimento surdo, se inscreve no espaço público com interesse na participação cidadã – voltada ao caminho da justiça social e balizada pela diversidade e no caso da comunidade surda, especificamente, da diferença surda, afastando-se das desigualdades históricas (SCHERER-WARREN, 1998). Nesse cenário,

É o campo científico, enquanto lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos, estratégias científicas que, pelo fato de se definirem expressa ou objetivamente pela referência ao sistema de posições políticas e científicas constitutivas do campo político, são ao mesmo tempo estratégias políticas (BOURDIEU, 1983, p. 126).

De modo que entra em jogo um projeto coletivo (VELHO, 1999), baseado nos princípios da responsabilidade e solidariedade: no reconhecimento – por parte da sociedade civil e Estado – das diferenças culturais bem como na garantia da capacidade de efetiva participação no espaço público em tudo o que tange ao grupo social (SCHERER-WARREN, 1998). Campello, Perlin, Strobel, Stumpf, Rezende, Marques e Miranda (2012, p. 2) registraram:

Por isso, Excelência, estranhamos que seu discurso esteja contrário ao democrático processo de construção parlamentar do Plano Nacional de Educação, que tem contado com a legítima participação da principal entidade representativa das comunidades surdas brasileiras, a FENEIS, entre outras entidades. Vossa Senhoria, que acaba de chegar ao Ministério precisa nos escutar, precisa tomar conhecimento de nossos anseios, de nossas necessidades, de nossos argumentos. Afinal, a política educacional

para surdos não pode estar distanciada da política linguística adequada aos alunos, o que não tem sido considerado no cômputo das ações atuais do Ministério da Educação.

Reivindica-se a participação cidadã e democrática da comunidade surda diante da contrariedade das propostas educacionais do Governo Federal, apresentando a legitimidade de demandas e a participação das lideranças surdas nos processos decisórios, ressoando a macroética de direitos emanada da ONU e da mesoética de participação do movimento das pessoas com deficiência – sob a égide da noção de “Nada sobre nós, sem nós”. Desse modo,

Estranhamente, diferentemente do movimento mundial, do movimento científico e do movimento pedagógico, a secretaria do Ministério da Educação, SEESP, agora absorvida pela SECADI, que deu passos consideráveis e importantíssimos para os avanços da política educacional para os surdos, na primeira década do segundo milênio. Nos últimos anos, essa mesma secretaria vem alterando seu discurso, sob a defesa de uma política ‘inclusiva plena’, com a aplicação de outros conceitos à política de educação bilíngue para os surdos, alicerçada em uma posição linguística que leva ao enfraquecimento da língua de sinais e à desigualdade de oportunidades para os alunos surdos. Uma política linguística para a educação de surdos precisa ser guiada por parâmetros científicos, não somente de uma ou outra pesquisa isolada, mas nos parâmetros da maioria das pesquisas que tratam da educação dos surdos (CAMPOLLO; PERLIN; STROBEL; STUMPF; REZENDE; MARQUES; MIRANDA, 2012, p. 2).

Verifica-se na análise da Carta, matriz do projeto, que na concepção de Velho (1999, p. 103) “[...] é o instrumento coletivo básico de *negociação da realidade* com outros atores, indivíduos ou coletivos. Assim ele existe, [...] como maneira de expressar, articular interesses, objetivos, sentimentos, aspirações *para o mundo*”. Nesse caminho, as lideranças surdas reiteram o posicionamento e escrevem:

Rogamos-lhe, Senhor Ministro, que GARANTA AS ESCOLAS BILÍNGUES, COM INSTRUÇÃO EM LIBRAS E EM PORTUGUÊS ESCRITO, NAS DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO MEC e que REFORCE a importância de sua inclusão no PNE. Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade. Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro e, por isso, contamos com vossa sábia intervenção em nosso favor (CAMPOLLO; PERLIN; STROBEL; STUMPF; REZENDE; MARQUES; MIRANDA, 2012, p. 3).

Entende-se que este projeto coletivo é construído a partir da experiência histórica da comunidade surda brasileira interpretada pela Autoria Acadêmica Surda – expressa nas Teses aqui analisadas, mas não somente, pois as/os Doutora/es empenharam uma autoria individual e

coletiva<sup>62</sup>, publicando diferentes artigos e capítulos, na qual aprofundam temáticas mencionadas em seus trabalhos principais –, desde a participação nas associações de surdos locais, ao engendramento de uma organização de nível nacional, a aprovação de um dispositivo legal de reconhecimento do sistema linguístico compartilhado pela comunidade surda brasileira e a negociação da Educação Bilíngue para surdos. Fica claro que

O projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar *significado* à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade. [...]. São visões retrospectivas e prospectivas que situam o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações, dentro de uma conjuntura de vida na sucessão das etapas de sua trajetória (VELHO, 1999, p. 101).

Desse modo, as/os Doutoras/es surdas/os, na participação no movimento social como lideranças, concomitante ao processo constitutivo da Autoria Acadêmica Surda, fizeram-se agentes ativos em suas trajetórias historicamente construídas. Assim,

Essa coexistência, mais ou menos tensa, entre diferentes configurações de valores é uma das marcas de vida na sociedade moderna. Existem várias maneiras de lidar com essa ambiguidade. A adesão vigorosa e militante a uma ordem de valores, religiosa ou não, é uma alternativa possível, dentro de uma trajetória de vida, podendo ser provisória ou definitiva (VELHO, 1999, p. 98).

A defesa da Cultura Surda, enquanto um projeto coletivo, no que tange as-aos Doutoras/es surdas/os, se dá no embate político tanto do espaço público quanto da Autoria Acadêmica e é produzida no encadeamento contínuo e mútuo das identidades de surda/o, liderança, professor/a e pesquisador/a; conforme indica a análise das trajetórias. Dessa forma,

Em uma sociedade complexa moderna os mapas de orientação para a vida social são particularmente ambíguos, tortuosos e contraditórios. A construção da identidade e a elaboração de projetos individuais são feitas dentro de um contexto em que diferentes “mundos” ou esferas da vida social se interpenetram, se misturam e muitas vezes entram em conflito. A possibilidade da formação de grupos de indivíduos com um *projeto social* que englobe, sintetize ou incorpore os projetos individuais, depende de uma percepção e vivência de *interesses comuns* que podem ser os mais variados [...] (VELHO, 2004, p. 33).

Uma vez que “O texto dos surdos acadêmicos possibilita a produção da diferença, mesmo atravessado pela militância; estes possibilitam pensar de outras formas. São nesses

<sup>62</sup> Para mencionar textos coletivos, tais como: PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; MIRANDA, Wilson. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista:** revista de educação e processos inclusivos, Florianópolis, n. 5, p. 217-226, jan. 2003; PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. A performatividade em educação de surdos. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos:** qual escola? Manaus: Editora Valer e Educação, 2011. p. 101-117; PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (orgs.). **Um olhar sobre nós surdos:** Leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012. CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014; PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, p. 17-31, ago. 2014. Bem como, da autoria individual na coleção Estudos Surdos, organizada por Quadros, editada pela Arara Azul com apoio da UFSC e da CAPES e publicado no período 2006-2009. Além da autoria individual em um sem número de produções acadêmicas.

‘entre lugares’ que estão as possibilidades [...]” (MORAES, 2014, p. 56). Por conseguinte, a legitimação dos Estudos Surdos, por meio da autoria, liderança e diferença surda tensiona os campos da epistemologia e da política. Como escreve Bourdieu (1983, p. 123) “[...] o próprio funcionamento do campo científico *produz e supõe uma forma específica de interesse* (as práticas científicas não aparecendo como ‘desinteressadas’ senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos)”. Em virtude disso, as autoras se colocam como interlocutoras do projeto coletivo encaminhado pela comunidade surda, produzindo o seguinte auto-relato:

Somos intelectuais em busca de uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos; uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito de as crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda. [...]. Somos autoras com atravessamentos produzidos por uma política pública educacional que não atendeu e não atende às nossas imperativas demandas linguísticas e culturais. Nós diagnosticamos em nosso campo a imperativa necessidade da Educação Bilíngue de Surdos. A partir desse lugar que falamos, contamos a história das lutas do Movimento Surdo Brasileiro em defesa das nossas Escolas Bilíngues (CAMPOLLO; REZENDE, 2014, p. 72-73).

E como membros da comunidade surda sinalizante, o projeto coletivo de Educação Bilíngue/Intercultural reelaborado pela Autoria Acadêmica Surda reage, justamente, à “[...] educação nacional excludente e homogeneizante [...] como um processo que requer o fortalecimento do próprio [projeto] (identidade, autoestima, conhecimentos/saberes científico-culturais) na medida em que seria o precursor necessário ao respeito e interrelação equitativa”<sup>63</sup> (WALSH, 2012, p. 44, tradução nossa).

Portanto, a Autoria Acadêmica Surda opera a partir dos interesses e de participação no desenho de uma política educacional, na defesa do direito linguístico e cultural, no fomento da memória histórica dos movimentos surdos, como instituidores do projeto social dos agentes surdos.

---

<sup>63</sup> Traducción libre de: “[...] educación nacional excluyente y homogeneizante [...] como un proceso que requiere el fortalecimiento de lo propio (la identidad, la autoestima, los conocimientos/saberes científico-culturales) en tanto sería el precursor necesario al respeto y a una interrelación más equitativa”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Das questões que foram se colocando para elaboração do projeto de pesquisa para monografia, até a elaboração desta como um texto final, foi imprescindível o processo de (re)escrever. Escrever, olhar, reescrever, afastar-se, ver novamente, editar, aproximar-se das questões que me indicavam os caminhos da pesquisa, das fontes coletadas, da análise dos dados, da conversa com as/os autoras/es estabelecida pela leitura dos textos, da construção de nexos na convergência das fontes entre si e com os referenciais teórico-metodológicos, enfim, os trânsitos que são produzidos por quem pesquisa como caminha pelo campo.

A monografia foi orientada pela seguinte questão: quais as relações constituídas na Autoria Acadêmica das/os sete primeiras/os Doutoras/es surdas/os do Brasil; segundo o objetivo de analisar as trajetórias sociais do grupo de Doutoras/es pioneiro envolvidos no processo histórico do movimento surdo brasileiro no século XXI. Sabendo que a monografia enfocou as/os sete primeiras/os surdos que concluíram o doutoramento no período de 2003-2010 e assinaram a Carta Aberta endereçada ao MEC no ano de 2012.

A reconstrução histórica do movimento social surdo brasileiro foi abordada no capítulo 2. Entre o final do século XX e início do século XXI, houve interesse em perceber a relação entre as lideranças dos movimentos surdos e o Estado Brasileiro. Nesse sentido, segundo diferentes paradigmas – invisibilização, institucionalização e cidadania –, estuda-se as décadas de 50 e 60, as décadas de 70 e 80, a década de 90 e o século XXI. O tempo de direitos da comunidade surda passou a se estabelecer pelo menos desde a década de 1980. Conforme o contexto mundial e nacional, os pressupostos de institucionalização passaram a ser questionados e as lideranças surdas emergem em defesa de seus interesses perante o Estado Brasileiro em forma de organização. A partir da década de 1990 essa temática passou a ser discutida nos termos de direitos humanos e foi institucionalizada por uma coordenadoria no interior do aparato estatal. Negociação junto ao legislativo, mobilizações e eventos deram o tom mobilizado à comunidade surda. O século XXI é marcado por um acirramento e tensionamento entre as posições do Estado brasileiro e o movimento social surdo.

O capítulo 3 priorizou pela caracterização da etnometodologia e apresentação do universo de pesquisa, bem como pela leitura dos dados coletados e opção teórico-metodológica para análise das trajetórias sociais das/os Doutoras/es surdas/os. Sendo assim, baseado no trabalho de campo e na observação, por meio da pesquisa virtual, dialogo com os interlocutores da minha pesquisa na construção da Autoria Acadêmica Surda. Gladis Teresinha Taschetto Perlin, Marianne Rossi Stumpf, Wilson de Oliveira Miranda, Ana Regina e Souza Campello,

Karin Lilian Strobel, Rodrigo Rosso Marques e Patrícia Luiza Ferreira Rezende são apresentados pela participação nos Programas de Pós-graduação em Educação e nas universidades da região sul do Brasil. Além disso, reconheço duas grandes categorias: Cultura e Identidade Surda bem como Educação Bilíngue nas quais posso enquadrar as Teses. Assim, a emergência de um protagonismo e autoria no contexto do século XXI, baseado em diferentes condições, verifico o desenho das posições sociais do grupo pioneiro de Doutoras/es surdas/os no Brasil.

Os caminhos de vida das/os sete primeiras/os Doutoras/es surdas/os são enfocados no capítulo 4, de modo que, por meio da metodologia das trajetórias sociais, reconheço indícios – dos quais nomeei sincronias – oriundos dos auto-relatos coletados no interior das Teses. Segundo a sociabilidade intelectual estabelecida entre as trajetórias, percebo quatro sincronias: a construção da diferença surda, o tensionamento das identidades surdas, as formas e funções da autoria acadêmica e as lideranças a favor de um projeto de Educação Bilíngue. Nessa lógica, a entrada na Pós-graduação na UFRGS e na UFSC – na primeira década dos anos 2000 –, mais especificamente no curso de Doutorado em Educação como projeto individual converte-se em projeto coletivo no qual confluem identidades, memórias, emoções e leituras da realidade.

Compreende-se como resultados, que a Autoria Acadêmica como projeto coletivo e consoante Tese de Reichert (2018, p. 176), “[...] como denúncias dos epistemicídios vividos em seus percursos, constroem-se também como atos de resistência e luta [...].” A partir daí, as memórias das pessoas surdas – nesse estudo, mais especificamente do grupo surdo pioneiro no processo de doutoramento – convertem-se nas demandas da comunidade e são integradas pela produção intelectual nas temáticas culturais, acadêmicas, profissionais e epistêmicas. Nesse sentido, a Autoria Acadêmica das lideranças surdas, concebida em uma rede de sociabilidade, atua na construção e pela manutenção da Cultura Surda e de um projeto coletivo.

Ainda no que diz respeito a Autoria Acadêmica Surda, o manejo intercultural da Ciência Moderna em língua portuguesa – da cultura ouvinte, não-surda – e de matriz racional do Ocidente, na área da Educação e no campo dos Estudos Surdos, se constitui como estratégia engajada na identidade grupal e em um projeto coletivo. Dessa forma, tensionam o campo científico por meio de um projeto de Educação Bilíngue/Intercultural com interesse nas lutas políticas e epistemológicas do campo da cidadania e dos direitos humanos.

Percebe-se, portanto, que as lideranças-doutoras, ao produzirem uma autoria acadêmica e coletiva, atuam como mediadores e interlocutores das aprendizagens sobre o movimento social surdo e a Cultura Surda, diante do Estado Nacional, dos agentes institucionais e até mesmo da sociedade civil.

Posto que o objetivo geral desta investigação priorizava uma condição exploratória, por isso uma perspectiva horizontal e elencados alguns dos limites da monografia, desvelo outras possibilidades para o desenvolvimento do presente estudo e de outras pesquisas que tomam campos, objetos e metodologias aproximadas.

A partir dos resultados da presente pesquisa, percebo potencialidades em questões que lancem mão da relação entre as políticas públicas voltadas à produção da cidadania e dos Direitos Humanos, no contexto histórico brasileiro das décadas de 1980 a 1990 incorporando a aurora do século XXI, comparando com outros grupos sociais identitários; discussão da relação entre o corpo, escrita, língua de sinais, ciência e emoção; aprofundamento nos questionamentos acerca da produção de conhecimento, no campo epistemológico e nas implicações sociais e científicas da Autoria Acadêmica Surda; busca de sociabilidade com pessoas surdas oriundas de outros países; e aproximação teórica da experiência de ser surdo com os Estudos Decoloniais e a noção de interculturalidade.

Quanto aos objetos pode-se pensar na ampliação do recorte, com um enfoque qualitativo em relação a entrada das pessoas surdas na pós-graduação e as produções acadêmicas; cruzamento de outras fontes como aquelas produzidas entre as/os surdas/os Doutoras/es, ou mesmo incluindo as/os mestras/es, procurando por outras pistas e características da autoria acadêmica surda coletiva que se desenvolve, ou ainda entre as/os orientadoras/es como pares e envolvidos na troca de capital científico.

Em relação as metodologias, reconheço caminhos para o diálogo por meio da elaboração de entrevistas virtuais e presenciais junto aos agentes históricos investigados; emprego de recursos para captação de vídeo, no processo de entrevista e apresentação de dados e fontes em função da divulgação dos resultados acessível aos usuários de língua de sinais e língua orais; utilização da etnometodologia para acompanhar as trajetórias sociais de pessoas surdas que estão, contemporaneamente, nos processos de pós-graduação; questão da incorporação dos auto-relatos na produção do conhecimento e na escrita acadêmica; e discussões acerca da pesquisa virtual como ferramenta de pesquisa no campo das Ciências Sociais e Humanas.

Ouso dizer que a presente investigação, situada no território de trânsito entre culturas, provoca repensarmos alternativas possíveis às representações sociais acerca das pessoas surdas, imagens e sinais que ultrapassam os binarismos estigmatizantes. De modo que a pesquisa, como ação intercultural, possibilita (re)escrever o/a Outro/a surdo/a como agente de protagonismo engajado e também da autoria.

## REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005:** análise dos documentos referenciadores. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.
- ANDRADE, Péricles. Agência e Estrutura: O conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 12, 2014.
- ARÓSTEGUI, Julio. **A pesquisa histórica:** teoria e método. Bauru: EDUSC, 2006.
- BALLESTRIN, Luciana. Direitos Humanos, Estado e Sociedade Civil nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). **Teoria & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 16.2, s/p., 2008.
- BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Cidadania e direitos: aproximações e relações. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs.). **Cidadania, um projeto em construção**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 8-27.
- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- \_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRITO, Fabio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- \_\_\_\_\_. O movimento surdo no Brasil: a busca por direitos. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, n.1, p. 766–769, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/1471-3802.12214>>. Acesso em: 10 set. 2018.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- CAMPOLLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91182/258871.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 set. 2018.
- CAMPOLLO, Ana Regina e Souza; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin Lilian; STUMPF, Marianne Rossi; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; MARQUES, Rodrigo Rosso; MIRANDA, Wilson de Oliveira. **Carta Aberta ao Ministro da Educação** (elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística). 2012. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQnBYdVRPYmg1VUk/edit?pli=1>>. Acesso em 10 de ago. de 2018.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014.

CARDOSO, Ciro Flamaron; VAINFAS, Ronaldo. História e análise de textos. In: CARDOSO, Ciro Flamaron; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 536-567.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 9, n. 19, p. 293-302, jul. 2003.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e Esperança**: Movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

DALL'ALBA, Carilissa. **Movimentos Surdos e Educação**: negociação da Cultura Surda. 2014. 94 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, 2013.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 19, n. 62, p. 13-30, abr. 1998.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em revista**, Curitiba, p. 51-69, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teorias dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010.

\_\_\_\_\_. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-513, maio/ago. 2011.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais no início do século XXI**: antigos e novos atores sociais. Petrópolis: Vozes, 2013.

GONTIJO, Rebeca. História, cultura, política e sociabilidade intelectual. In: BICALHO, Maria Fernanda; SOIHET, Rachel; GOUVÉA, Maria de Fátima (orgs.). **Culturas Políticas**: Ensaios de história cultural, história política e ensino de história. Rio de Janeiro: Maud Editora. 2005. p. 259-284.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Desigualdade e diversidade: os sentidos contrários da ação. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs.). **Cidadania, um projeto em construção**. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 40-47.

HERRERA, Martha Cecilia. Ciudadanía social y cultural: perspectiva histórica y retos del aprendizaje ciudadano en el siglo XXI. **Procesos: revista ecuatoriana de historia**, Sucre, n. 23, p. 97-113, 2006.

LEBEDEFF, Tatiana Bolibar; ROSA, Fabiano Souto; MARTINS, Fracielle Cantarelli; KLEIN, Madalena. Língua de Sinais e Direito Linguístico e Cultural: uma discussão sobre os tensionamentos do movimento surdos e as políticas públicas. In: MICHELON, Francisca Ferreira; JÚNIOR, Cláudio de Sá Machado; GONZÁLEZ, Ana Maria Sosa (orgs.). **Políticas públicas e patrimônio cultural: ensaios, trajetórias e contextos**. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2012.

\_\_\_\_\_. O impacto dos movimentos surdos nas políticas linguísticas e educacionais para surdos na América do Sul. In: CÓSSIO, Maria de Fátima (orgs.). **Políticas públicas de educação: desafios atuais**. Pelotas: Ed. UFPel, 2016.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MARQUES, Rodrigo Rosso. **A experiência de ser surdo**: uma descrição fenomenológica. 2008. 133f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91744>>. Acesso em: 8 set. 2018.

MCDONNELL, Patrick. Deficiência, Surdez e Ideologia no Final do Século XX e Início do Século XXI. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 777-788 jul./set. 2016.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos**. 2007. 160f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/13581>>. Acesso em: 10 set. 2018.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise Bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **Educação Temática Digital**, v. 2, p. 295-305, 2006.

\_\_\_\_\_. MESTRES E DOUTORES SURDOS: Sobre a Crescente Formação Especializada de Pessoas Surdas no Brasil. **Revista Virtual de Cultura Surda**, n. 23, mai. 2018. Disponível em: <[http://editora-arara-azul.com.br/site/revista\\_edicoes/detalhes/59](http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes/detalhes/59)>. Acesso em: 10 jul. 2018.

MORAES, Violeta Porto. "Vivemos um ser desconjuntado": a produção da diferença nos discursos dos surdos acadêmicos. 2014. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O mal-estar da ética na antropologia prática. In: OLIVEN; Ruben George; MACIEL, Maria Eunice; ORO, Ari Pedro (Orgs.). **Antropologia e ética: O debate atual no Brasil**. Niterói: Eduff, 2004. p. 21-32.

PAULILO, André Luiz; ABDALA, Rachel Duarte. Fragmentos de uma história das políticas públicas de educação no Brasil. In: PIMENTA, Carlos Alberto Máximo; ALVES, Cecília Pescatore (orgs.). **Políticas públicas & desenvolvimento regional** [recurso online]. Campina Grande: EDUEPB, 2010.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos**: Alteridade, diferença e identidade. 2003. 155f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. A cultura surda e os intérpretes de Língua de Sinais (ILS). **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.136-147, 2006.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 17-31, ago. 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37011>>. Acesso em: 22 fev. 2018.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História cultural: caminhos de um desafio contemporâneo. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy; SANTOS, Nádia Maria Weber; ROSSINI, Miriam de Souza. (Orgs.) **Narrativas, imagens e práticas sociais**: percursos em história cultural. Porto Alegre: Asterisco, 2008.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. Mão Bilíngues na Academia: Narrativas Surdas. In: **Anais do X Seminário da ANPED Sul**, Florianópolis, 2014. s/ p.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2009.

PUELLO-SOCORRÁS, José Francisco. El capitalismo del buen salvaje: Nuevo neoliberalismo e “inclusión social”. **Periferias: Revista de Ciencias Sociales**, Buenos Aires, p. 99-116, Ano XXIII, n. 22, 2014.

REICHERT, Inês Caroline. **Tramas indígenas contemporâneas**: doutores indígenas e os sentidos da autoria acadêmica indígena no Brasil. 2018. 191 f. Tese (Doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, 2018.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. 2010. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94074>>. Acesso em: 2 set. 2018.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira; REZENDE JUNIOR, Franklin Ferreira. Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica. In: Quadros, Ronice M.; Perlin, Gladis. (Org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007, p. 190-211.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. **Etnografia**: saberes e práticas. 2008. Disponível em: <[www.seer.ufrgs.br/iluminuras/article/download/9301/5371](http://www.seer.ufrgs.br/iluminuras/article/download/9301/5371)>. Acesso em: 26 set. 2017.

ROCHA, Solange Maria da. **Antíteses, diádes, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos**: um olhar para o

Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). Rio de Janeiro, 2009. 160p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SARTURI, Cláudia de Arruda; DALL’ALBA, Carilissa. EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: UMA LUTA ATUAL. In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. **Galoá**. Campinas, 2018. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee6/trabalhos/educacao-bilingue-para-surdos%3A-uma-luta-atual>> Acesso em: 27 ago. 2018.

SCHERER-WARREN, Ilse. Associativismo Civil e Interculturalidade na Sociedade Global. **Revista de Educação Pública da UFMT**, Cuiabá, v. 1, 1998.

SILVA, Hélio Raymundo Santos. A situação etnográfica: andar e ver. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, vol. 13, n. 32, jul.- dez. 2009.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão**: abordagem sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STROBEL, Karin. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>>. Acesso em: 9 set. 2018.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de Escrita de Sinais pelo sistema SignWriting**: Língua de Sinais no papel e no computador. 2005. 330f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Informática na Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5429>>. Acesso em: 12 set. 2018.

TESKE, Ottmar. Sociología y sordera: una reflexión sobre los movimientos de lucha de los sordos universitarios. In: SIMÓN, Marina; MASSON, María Ignacia; BUSCAGLIA, Virginia. **Educación de sordos**: ¿Educación Especial y/o Educación? [recurso eletrônico]. Buenos Aires: Libros Em Red, 2003. p. 205-208.

\_\_\_\_\_. A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: o processo de formação das comunidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, set. 2016.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**. Pelotas, p. 107-130, mai./ago. 2010.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1999.

\_\_\_\_\_. **Individualismo e Cultura:** Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad:** Ensayos desde Abya Yala. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2012.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo?. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 157-170, Dez. 2009.

WITCHS, Pedro Henrique. **Governamento linguístico em educação de surdos:** práticas de produção do Surdus mundi no século XX. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.