UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
DOUTORADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA

LARALIS NUNES DE SOUSA OLIVEIRA

ENTRE SINAIS E PALAVRAS: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE SURDOS ACADÊMICOS NA UFRN

NATAL/RN
2023

LARALIS NUNES DE SOUSA OLIVEIRA

ENTRE SINAIS E PALAVRAS: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE SURDOS ACADÊMICOS NA UFRN

Tese apresentada ao programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem. Área de concentração em Linguística Aplicada.

Orientadora: Profª. Drª. Marília Varella Bezerra de Faria.

NATAL/RN

2023

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Oliveira, Laralis Nunes de Sousa.
Entre sinais e palavras : construções identitárias de surdos acadêmicos na UFRN / Laralis Nunes de Sousa Oliveira. - Natal, 2023.
257 f.: il. color.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, RN, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Marília Varella Bezerra de Faria.

1. Academia - Tese. 2. Identidades - Tese. 3. Surdos - Tese. 4. Libras - Tese. 5. Língua Portuguesa - Tese. I. Faria, Marília Varella Bezerra de. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA CDU 81'33

Elaborado por Heverton Thiago Luiz da Silva - CRB-15/710

ENTRE SINAIS E PALAVRAS: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DE SURDOS ACADÊMICOS NA UFRN

Tese apresentada por Laralis Nunes de Sousa Oliveira ao programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem. Área de concentração em Linguística Aplicada.

Aprovada em: _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Marília Varella Bezerra de Faria – Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profª. Drª. Ana Claudia Lodi – Avaliadora externa
Universidade de São Paulo

Profª. Drª. Flaviane Reis – Avaliadora externa
Universidade Federal de Uberlândia

Profª. Drª. Lodenir Becker Karnopp – Avaliadora externa
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profª. Drª. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira – Avaliadora interna
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

A Michel Freire Marques e a todos os alunos surdos do curso de licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para surdos da UFRN dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela oportunidade realizar este estudo.

À toda a minha família, da qual recebi o gosto pelo estudo e o interesse por ouvir histórias de gente. A meu pai, Carlos, pela torcida orgulhosa. A minha mãe, Lucélia, pelo companheirismo nas leituras, pelo cuidado, diário e sem medidas, comigo e com minha família. A meu esposo Diego, por me permitir entender o quanto sou forte. A Lívia, minha filha, por me fazer sentir como os "supeper-herois".

A minha orientadora Profª Drª Marília Varella Bezerra de Faria, pela confiança e pela orientação sempre parceira, iniciada há mais de dez anos, nos meus estudos de mestrado.

Aos colegas-amigos do ICult, pelos olhares amorosos, pelas pistas, pelas sacadas, pelos ombros-amigos e pelas expectativas sempre positivas. Especialmente a Emiliana, não só pela leitura amorosa e pelo zelo na formatação deste texto mas principalmente pelo diálogo.

Aos amigos de trabalho, professores da área de Libras da UFRN, que partilham comigo de algumas das inquietações que ensejaram esta tese. Especialmente a Gisele, pela cumplicidade, pelas orações e por empreender a primeira defesa deste trabalho (antes mesmo de meu ingresso no doutorado); e a Isaack Saymon, pela consultoria na tradução dos dados analisados mas, sobretudo, pelas longas conversas sobre esta pesquisa e sobre o *ser surdo.*

Aos alunos surdos participantes do Projeto de Extensão "Ser Acadêmico", pela generosidade de todos em expor aspectos tão íntimos e profundos de seu *ser*, dos quais muitos me são impossíveis de alcançar.

À UFRN, instituição-casa de minha formação e profissão. Ao PPGEL e seu corpo docente, pelos encontros com saberes e pessoas a mim proporcionados. Ao colegiado do curso de licenciatura em Letras-Libras/LP e ao Departamento de Letras, pela anuência com minha licença para os estudos do Doutorado.

A todos aqueles, de perto e de longe, que, de algum modo, colaboraram para que esta pesquisa ganhasse vida.

Meu muito obrigada!

“[...] não se pode dizer que se conhece a cultura surda e essencializá-la como se fosse uma questão de diversidade. Não se pode dizer, por exemplo: ‘é coisa de surdo’. É possível vir a entender o processo da cultura surda e os direitos de vir a ser cultura na narrativa de sua alteridade”.

Gladis Perlin (2004, p. 77)

RESUMO

Esta pesquisa tem sua base na área de conhecimento da Linguística Aplicada, com o objetivo investigar a construção das identidades de sujeitos surdos formados no curso de licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Os dados deste estudo são enunciados concretos, em Libras, de três surdos, provenientes da segunda aula do projeto de extensão intitulado "Ser Acadêmico", realizado em 2021, voltado para alunos veteranos e ex-alunos desse curso de licenciatura, com o intuito discutir a vida acadêmica e estudar como se constroem textos de gêneros discursivos acadêmicos. A análise de tais enunciados tem como referencial analítico as noções filosóficas do Círculo de Bakhtin sobre linguagem; e como referencial teórico a respeito do *ser surdo* e das construções identitárias no mundo de hoje os Estudos Surdos e os Estudos Culturais. Na primeira etapa de análise, busca identificar, nos relatos dos sujeitos sobre suas vivências acadêmicas, como são valoradas as práticas discursivas de ensino-aprendizagem de que participaram ao longo da vida. A esse respeito, o estudo aponta que (i) sobre suas experiências escolares, prevalece o discurso atinente às privações sofridas no que diz respeito à acessibilidade linguística; (ii) sobre suas experiências no Ensino Superior, chama a atenção o fato de que cada um dos três sujeitos destaca diferentes aspectos sobre a graduação em seu discurso: Nelson atravessa temporalmente sua trajetória, narrando suas vivências de calouro a professor do curso que o formou; Rodrigo se detém sobre a experiência que teve como bolsista; Gladis apresenta as diferenças entre a primeira e a segunda graduação que cursou (Pedagogia e licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa, respectivamente); (iii) sobre a pós-graduação, os enunciados destacam a importância da Libras para o acesso a esse nível de ensino. No segundo momento da análise, o foco está nos posicionamentos assumidos pelos sujeitos a respeito da Libras e da Língua Portuguesa em uma discussão ocorrida na aula. Na tensa dinâmica do jogo entre essas duas línguas, sobre a qual incidem forças centrípetas e centrífugas, fica evidente que, na comunidade acadêmica surda, convivem (i) a percepção de que, na história surda (individual e coletiva), a imposição da LP ao surdo foi/é símbolo de opressão da cultura ouvinte sobre a cultura surda; (ii) a consciência de que o domínio da LP por parte dos surdos é fator importante para o empoderamento do sujeito surdo; (iii) o reconhecimento de que o alcance da Libras na sociedade majoritariamente ouvinte e grafo-fonocêntrica ainda é restrito; e (iv) o desejo ativo de que a Libras seja considerada, de fato, pela academia, como linguagem legítima para a construção e publicização do conhecimento científico.

Palavras-chave: academia; identidades; surdos; Libras; Língua Portuguesa.

ABSTRACT

Situated in the field of Applied Linguistics, my objective is to investigate the identity construction of deaf individuals who have graduated from the Bachelor's Degree in Libras/Brazilian Sign Language and Portuguese Language (CLLP) at UFRN. The data I analyze, which consists of concrete utterances in Libras from three deaf individuals, comes from the second class of the extension project titled "Ser Acadêmico", conducted in 2021. This project was aimed at veteran students and alumni of the CLLP program, with the purpose of discussing academic life and studying how academic discourse genres are constructed. I conduct the analysis of these utterances using the philosophical notions of Bakhtin's Circle on language as analytical framework and theoretical references related to deaf identity and its constructions in today's world, such as Deaf Studies and Cultural Studies. In the first stage of analysis, I aimed to identify how the subjects evaluate the discourse practices of teaching and learning they have participated in throughout their lives in their narratives about their academic experiences. It becomes evident that: (i) in their experiences in the school environment, the discourse emphasizes the challenges they faced regarding linguistic accessibility; (ii) in their experiences in higher education, each of the three subjects highlights different aspects in their discourse: Nelson narrates his journey from being a freshman to becoming a professor in the program that formed him; Rodrigo focuses on his experience as a scholarship recipient; Gladis presents the differences between her first and second undergraduate degrees (Pedagogy and CLLP, respectively); (iii) when it comes to postgraduate studies, the utterances underscore the importance of Libras in accessing this level of education. In the second part of the analysis, I delve into the positions taken by the subjects regarding Libras and Portuguese Language in a discussion that took place during the class. In the complex interplay between these two languages, influenced by both centripetal and centrifugal forces, it is evident that in the deaf academic community: (i) there is a perception that throughout deaf history (individually and collectively), the imposition of Portuguese Language on deaf individuals symbolizes oppression of hearing culture over deaf culture; (ii) there is an awareness that proficiency in Portuguese Language empowers deaf individuals; (iii) there is recognition that the reach of Libras in the predominantly hearing and grapho-phonocentric society is still limited; and (iv) there is an active desire for academia to genuinely consider Libras as a legitimate language for the construction and dissemination of scientific knowledge.

Keywords: academia; identities; deaf; Libras; Portuguese Language.

RESUMEN

Ubicada en el campo de la Lingüística Aplicada, mi objetivo es investigar la construcción de la identidad de individuos sordos que se han graduado en la Licenciatura en Letras-Libras/Lengua Portuguesa (CLLP) de la UFRN. Los datos que analizo, que consisten en declaraciones concretas en Lengua de Señas Brasileña (Libras) de tres individuos sordos, provienen de la segunda clase del proyecto de extensión titulado "Ser Académico", realizado en 2021. Este proyecto estaba dirigido a estudiantes veteranos y exalumnos del programa CLLP, con el propósito de discutir la vida académica y estudiar cómo se construyen los géneros discursivos académicos. Conduzco el análisis de estas declaraciones utilizando las nociones filosóficas del Círculo de Bakhtin sobre el lenguaje como marco analítico y referencias teóricas relacionadas con la identidad sorda y las construcciones en el mundo actual, como los Estudios Sordos y los Estudios Culturales. En la primera etapa del análisis, mi objetivo era identificar cómo los sujetos evalúan las prácticas discursivas de enseñanza y aprendizaje en las que han participado a lo largo de sus vidas en sus narrativas sobre sus experiencias académicas. Se hace evidente que: (i) en sus experiencias en el entorno escolar, el discurso enfatiza los desafíos que enfrentaron en cuanto a la accesibilidad lingüística; (ii) en sus experiencias en la educación superior, cada uno de los tres sujetos destaca diferentes aspectos en su discurso: Nelson narra su trayectoria desde ser un estudiante de primer año hasta convertirse en profesor del programa que lo formó; Rodrigo se enfoca en su experiencia como becario; Gladis presenta las diferencias entre sus dos títulos de pregrado (Pedagogía y CLLP, respectivamente); (iii) en cuanto a los estudios de posgrado, las declaraciones subrayan la importancia de Libras para acceder a este nivel de educación. En la segunda parte del análisis, profundizo en las posiciones tomadas por los sujetos con respecto a Libras y el idioma portugués en una discusión que tuvo lugar durante la clase. En la compleja interacción entre estos dos idiomas, influenciada por fuerzas centrípetas y centrífugas, es evidente que en la comunidad académica sorda: (i) existe la percepción de que a lo largo de la historia de la comunidad sorda (tanto a nivel individual como colectivo), la imposición del idioma portugués a los sordos simboliza la opresión de la cultura oyente sobre la cultura sorda; (ii) existe una conciencia de que la competencia en el idioma portugués empodera a los individuos sordos; (iii) se reconoce que el alcance de Libras en la sociedad predominantemente oyente y grafonocéntrica todavía es limitado; (iv) existe un deseo activo de que la academia considere genuinamente a Libras como un idioma legítimo para la construcción y difusión del conocimiento científico.

Palabras clave: academia; identidades; sordos; Libras; Lengua Portuguesa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Excerto de redação escrita no segundo período do curso de Letras-Língua Portuguesa em 2008 29
Figura 2 – *Ameslan Prohibited*, de Betty G. Miller, criada em 1972 48
Figura 3 – Family Dog, de Susan Dupor, datado de 1991 51
Figura 4 – Polos da edição de 2006 do Curso de Letras-Libras EaD, ministrado pela UFSC . 67
Figura 5 – Polos da edição de 2008 do Curso de Letras-Libras EaD, ministrado pela UFSC . 68
Figura 6 – Logomarca do projeto “Ser Acadêmico” criada em 2017. 111
Figura 7 – Síntese de aquisição e desenvolvimento da linguagem 186
Figura 8 – Aula 11, colaboradores discutem pontos críticos da vida acadêmica surda x soluções 224
Figura 9 – Postagem de Emiliano Aquino no Instagram sobre o Conali - 2023 231
Figura 10 – Ampliação do texto postado por Emiliano Aquino no Instagram sobre o Conali – 2023 232

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Inscritos no vestibular e vagas preenchidas entre 2013 e 2023 no CLLP da UFRN 107
Quadro 2 – Quantidade de surdos e ouvintes ingressos no CLLP entre 2013 e 2023 108
Quadro 3 – Disciplinas do CLLP ministradas pelo DFPE e pelo DPEC 109
Quadro 4 – Componentes curriculares obrigatórios ministrados no CLLP, divididos por áreas. 110
Quadro 5 – Informações sobre os participantes do SAVEx 120
Quadro 6 – Apresentação de Nelson 122
Quadro 7 – Apresentação Rodrigo 123
Quadro 8 – Apresentação Gladis 123
Quadro 9 – Exemplo de descrição de informações 125
Quadro 10 – Exemplo de complemento de enunciado com retomada de referente 125
Quadro 11 – Exemplo de complemento de enunciado com inferências 126
Quadro 12 – Exemplo de identificação de sujeito mencionado no discurso 126
Quadro 13 – Exemplo de descrição de detalhes de sinalização 126
Quadro 14 – Exemplo de descrição de ENM 127
Quadro 15 – Exemplo de uso de sinais marcadores sequenciais 127
Quadro 16 – Exemplo de uso de barra para inserir dados 128
Quadro 17 – Exemplo de uso de aspas para discurso citado 128
Quadro 18 – Pergunta motivadora 142
Quadro 19 – Relato de Nelson sobre o Ensino Médio 144
Quadro 20 – Relato de Nelson sobre as aulas de LP 145
Quadro 21 – Relato de Karin sobre a escola "bilíngue" 146
Quadro 22 – Relato de Nelson sobre o primeiro vestibular 147
Quadro 23 – Relato de Nelson sobre a escolha formativa 148
Quadro 24 – Relato de Nelson sobre a LP 149
Quadro 25 – Primeiras impressões de Nelson no curso 150
Quadro 26 – Relato de Nelson sobre os primeiros contatos interpessoais 151
Quadro 27 – Relato de Nelson sobre a primeira interação na aula 151
Quadro 28 – Desconhecimento de Nelson dos gêneros acadêmicos 152
Quadro 29 – Experiência de Nelson com os gêneros acadêmicos 152
Quadro 30 – Experiência de Nelson com a preparação para o seminário 153

Quadro 31 – Nelson apresentando seminário 154
Quadro 32 – Feedback do professor sobre a apresentação 154
Quadro 33 – O que vem depois? 155
Quadro 34 – Dificuldades de Nelson com a LP 155
Quadro 35 – Trancamento do curso 156
Quadro 36 – Começando a se encontrar no curso 156
Quadro 37 – Embate de Nelson com o professor Cláudio 157
Quadro 38 – Encontro de Nelson com a LP 158
Quadro 39 – Aulas de LP da professora Janaina 159
Quadro 40 – Relação Nelson *versus* Janaina em relação à gramática de LP 160
Quadro 41 – Autoanálise de Nelson sobre seus avanços no curso 161
Quadro 42 – Início de atuação profissional de Nelson 161
Quadro 43 – De discente para docente 162
Quadro 44 – Escolha de disciplinas 163
Quadro 45 – Ações da prática docente 163
Quadro 46 – Nelson avaliado por seus alunos 164
Quadro 47 – Primeiros processos seletivos da pós-graduação 165
Quadro 48 – Leitura do texto do surdo pelo ouvinte 166
Quadro 49 – Gênero discursivo artigo 167
Quadro 50 – Fatores de avanço nos estudos 168
Quadro 51 – Apresentação de Rodrigo 169
Quadro 52 – Experiência de Rodrigo com as disciplinas escolares 170
Quadro 53 – Contato de Rodrigo com a Língua Portuguesa 170
Quadro 54 – Questionamentos de Rodrigo sobre a Língua Portuguesa 171
Quadro 55 – Estratégias de ensino de LP 171
Quadro 56 – Análise de Rodrigo dos professores de LP na Educação Básica 171
Quadro 57 – Ausência de intérprete na Educação Básica de Rodrigo 172
Quadro 58 – Estratégia de Rodrigo para aprovação em LP no Ensino Básico 172
Quadro 59 – Mãe de Rodrigo 173
Quadro 60 – O *outro* na disciplina de História 173
Quadro 61 – Escolha do curso de graduação 175
Quadro 62 – Dinâmica do Ensino Superior 176
Quadro 63 – Funcionamento de um curso de graduação 177
Quadro 64 – Relação bolsista x coordenadora do CLLP 178

Quadro 65 – Análise da coordenadora feita por Rodrigo 179
Quadro 66 – LP em situações formais 179
Quadro 67 – Identidade acadêmica 180
Quadro 68 – Noção de responsabilidade 181
Quadro 69 – Metáfora da vida acadêmica 182
Quadro 70 – Influência de Silvia na identidade acadêmica de Rodrigo 182
Quadro 71 – Objetivo com a graduação 183
Quadro 72 – Comparativo entre realidade surda x ouvinte 183
Quadro 73 – Apresentação de Gladis 185
Quadro 74 – Ausência de intérprete 187
Quadro 75 – Primeiro contato de Gladis com a Libras 188
Quadro 76 – Contato com os pares 189
Quadro 77 – Experiência com o vestibular 189
Quadro 78 – Gladis fala sobre a graduação em Pedagogia 190
Quadro 79 – Parecer de Gladis sobre a primeira graduação 191
Quadro 80 – Chegada ao Ensino Superior 192
Quadro 81 – Caene 192
Quadro 82 – Orientações de Gladis ao professor ouvinte 193
Quadro 83 – Leitura de textos em LP 193
Quadro 84 – Reação de Gladis às dificuldades de letramento acadêmico 194
Quadro 85 – Caminhos de superação 195
Quadro 86 – Parceria na construção de conhecimento 196
Quadro 87 – Papel do repetidor 196
Quadro 88 – Perspectivas sobre inclusão no curso de Pedagogia 197
Quadro 89 – Início do curso de CLLP 199
Quadro 90 – Experiência com professores surdos 199
Quadro 91 – Entrada no CLLP 200
Quadro 92 – Processo seletivo mestrado 201
Quadro 93 – Escrita de dissertação 202
Quadro 94 – Planos de estudos futuros 202
Quadro 95 – Explicação aos colaboradores sobre a pesquisa 205
Quadro 96 – Comentário de Nelson sobre o tema da pesquisa 205
Quadro 97 – Comentário de Rodrigo sobre o tema da pesquisa 207
Quadro 98 – Rodrigo discute a polissemia das palavras em LP 208

Quadro 99 – Outros participantes discutem sobre a polissemia das palavras em LP.....209
Quadro 100 – Necessidade de interação para compreender textos em LP.....210
Quadro 101 – Compreensão da LP pelo surdo DA x surdo sinalizador.....211
Quadro 102 - Proficiência em leitura e escrita em LP.....211
Quadro 103 – Processos seletivos LP x Libras.....211
Quadro 104 – Fatores de textualidade da escrita de surdos.....212
Quadro 105 – Exemplo 1 de escrita de aluna surda em LP.....212
Quadro 106 – Exemplo 2 de escrita de aluna surda em LP.....213
Quadro 107 – Processo seletivo em Libras 215
Quadro 108 – Linguagem x arte.....215
Quadro 109 – Análise da banca avaliadora 216
Quadro 110 – Ponto de vista surdos x ouvintes 217

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE Atendimento Educacional Especializado

ASL American Sign Language

ASNAT Associação dos Surdos de Natal

AVA Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAENE Comissão Permanente de Apoio ao Estudante com Necessidade Educacional Especial da UFRN (atual SIA)

CAS Centro Estadual de Capacitação de Educadores e de Atendimento às Pessoas com Surdez

CB Círculo de Bakhtin

CBRS Complexos Bilíngues de Referência para Surdos de Natal

CE Centro de Educação da UFRN

CEFET-GO Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás

CEFET-MG Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CEFET-RN Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CCHLA Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN

CLLP Curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para surdos da UFRN

COMPERVE Núcleo Permanente de Concursos da UFRN

CONADE Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência

Conali Conferência Nacional de Libras

DA Deficiente Auditivo

DAIN Diretoria de Ações Inclusivas da UERN

De'VIA Deaf View/Image Art

DFPE Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação da UFRN

DLET Departamento de Letras da UFRN

DPEC Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da UFRN

EaD Educação a Distância

EBD Escola Bíblica Dominical

EBTT Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EC Estudos Culturais

EDUNISC	Editora da Universidade de Santa Cruz do Sul
E. E.	Escola Estadual
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENM	Expressão Não Manual
ES	Estudos Surdos
EUA	Estados Unidos da América
FENEIDA	Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
GEGe	Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
ILS	Intérprete de Língua de Sinais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LA	Linguística Aplicada
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionado, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não Binárias e mais
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais
LSCB	Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros
LSF	Língua de Sinais Francesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
POSEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação da UERN
POSENSINO	Programa de Pós-graduação em Ensino da UERN
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPGEd	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEd	Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN
PPGEEsp	Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFRN
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS
PPGEL	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN

PROAE	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis da UFRN
PROGRAD	Pró-reitoria de Graduação da UFRN
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
SANov	Projeto de extensão “Ser Acadêmico: Novatos”
SAVEx	Projeto de extensão “Ser Acadêmico: Veteranos e Ex-alunos”
SciELO	Scientifc Eletronic Library Online
SEPA	Serviço de Psicologia Aplicada da UFRN
SIA	Secretaria de Inclusão e Acessibilidade da UFRN
SIGAA	Sistema de Gerenciamento de Atividades Acadêmicas
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SUVAG	Sistema Universal Verbotonal de Audição Guberina ou Centro de Saúde Auditiva
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THE	Teste de Habilidades Específicas
TILS	Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais
TILSP	Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília

UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNL	Universidad Nacional del Litoral (Argentina)
UnP	Universidade Potiguar
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INICIAIS: COMO SURGIU ESTA PESQUISA? 24
2 ESTUDOS SURDOS: UMA HISTÓRIA QUE FALA DOS SUJEITOS DESTA PESQUISA 40
2.1 PRIMEIRO MOMENTO: PROVAR EQUIVALÊNCIAS APESAR DAS DIFERENÇAS 41
2.2 SEGUNDO MOMENTO: RECONHECER E RESPEITAR AS DIFERENÇAS ENTRE SURDOS E OUVINTES 49
2.2.1 Embriões dos Estudos Surdos no Brasil 54
2.3 TERCEIRO MOMENTO: DESTACAR E VALORIZAR AS REALIDADES SURDAS LOCAIS 55
2.3.1 Estudos Surdos no Brasil na década de 1990 56
2.3.2 Estudos Surdos no Brasil na década de 2000 60
2.3.2.1 Curso de Letras-Libras via EaD 64
2.4 QUARTO MOMENTO: CADA UM DE NÓS É MÚLTIPLO E, POR ISSO, ÚNICO ... 72
3 CONCEPÇÕES TEÓRICO-ANALÍTICAS: ESTUDOS CULTURAIS E CÍRCULO DE BAKHTIN 80
3.1 ESTUDOS CULTURAIS 81
3.2 CÍRCULO DE BAKHTIN 86
4 CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA DA PESQUISA 98
4.1 LINGUÍSTICA APLICADA COMO ÁREA DA PESQUISA 98
4.2 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA E PESQUISA COM SUJEITOS SURDOS 100
4.3 DESENHO INICIAL DA PESQUISA E PANDEMIA DE COVID-19 101
4.4 CONSTRUÇÃO DOS DADOS 103
4.4.1 Cronotopo da pesquisa: o curso de licenciatura em Letras-Libras/LP da UFRN 103
4.4.2 Projeto de extensão: "Ser Acadêmico" 111
4.4.2.1 Ser Acadêmico Novatos – SANov 112
4.4.2.2 Ser Acadêmico Veteranos e Ex-alunos – SAVEx 114
4.4.3 Plataformas virtuais utilizadas nos encontros remotos e gerenciamentos acadêmicos 116
4.4.4 Evento discursivo em análise: Aula 2 do SAVEx 117
4.4.5 Participantes da pesquisa 119
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE 124

4.5.1 Tradução dos enunciados da Libras para a LP 124
4.5.2 Análise dos enunciados 129
5 CULTURA ACADÊMICA: INTRODUZINDO QUESTÕES IMPORTANTES 131
5.1 INGRESSO NA ACADEMIA E A LIDA COM ENUNCIADOS ACADÊMICOS: UM DESAFIO PARA MUITOS 131
5.2 DIFERENÇAS SURDAS CONSTRUÍDAS NAS EXPERIÊNCIAS PRÉ-ACADÊMICAS 135
6 IDENTIDADES SURDAS ACADÊMICAS: COMO OS SURDOS VALORAM AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE QUE PARTICIPAM NA ACADEMIA? 142
6.1 NELSON 143
6.1.1 Escola 144
6.1.2 Graduação 146
6.1.2.1 Ser vestibulando 146
6.1.2.2 Ser Calouro 150
6.1.2.3 Ser professor em formação 156
6.1.2.4 Ser professor 161
6.1.3 Pós-graduação 164
6.2 RODRIGO 168
6.2.1 Escola 170
6.2.2 Graduação 174
6.2.2.1 Ser vestibulando 174
6.2.2.2 Ser calouro 176
6.2.2.3 Ser bolsista 177
6.2.3 Pós-graduação 184
6.3 GLADIS 184
6.3.1 Escola 184
6.3.2 Graduação 189
6.3.2.1 Ser vestibulanda 189
6.3.2.2 Ser graduanda em Pedagogia 190
6.3.2.3 Ser graduanda em Letras-Libras/LP 198
6.3.3 Pós-graduação 201
6.4 O QUE ESSAS HISTÓRIAS NOS REVELAM? 202
7 IDENTIDADES SURDAS ACADÊMICAS: RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE LIBRAS E LP 204

7.1 “NÃO TENTE ARRUMAR O QUE AÍ ESTÁ, TENTE COMPREENDER”: POSICIONAMENTOS SURDOS FRENTE AO “PADRÃO ACADÊMICO” 218
7.2 ESTRATÉGIAS SURDAS PARA TORNAR A ACADEMIA HABITÁVEL 223
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 236
REFERÊNCIAS 239
APÊNDICE A – COMO RODRIGO, NELSON E GLADIS SE APRESENTAM NA AULA 1 DO SAVEX 254
APÊNDICE B – TRADUÇÃO DAS PARTES 2 E 3 DA SEGUNDA AULA DO “SER ACADÊMICO – VETERANOS E EX-ALUNOS” 255
APÊNDICE C – PSEUDÔNIMOS DOS PARTICIPANTES DO PROJETO “SER ACADÊMICO – VETERANOS E EX-ALUNOS” 256
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFRN 257

1 PALAVRAS INICIAIS: COMO SURGIU ESTA PESQUISA?

> O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também penetrar uns aos outros na unidade da culpa e da responsabilidade (Bakhtin, 2011, p. XXXIV).

Desde o segundo semestre de 2013, de segunda a sexta-feira, o Setor II de aulas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), nas imediações do Bloco H, assiste à reunião de um grupo que, uma década atrás, não era visto pelo território universitário. O que o identifica perante os demais à primeira vista? A dinâmica de sua comunicação, realizada manualmente, com expressões faciais e corporais notáveis, beirando o teatral. Seus membros já são conhecidos pelos que transitam ou prestam serviços por ali; despertam em alguns dos *outros* curiosidade e desejo por compreender o que tanto dizem "sem palavras".

Facilmente identificável aos olhos, o ajuntamento tem crescido ano a ano, e a cada dia se ampliam, na academia, os espaços por onde esse grupo circula, participando de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Pouco a pouco, mudou a cara do Setor II, dando outro tom ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), penetrando os ambientes da Biblioteca Central Zila Mamede, do Restaurante Universitário, da Residência Universitária, das cantinas, das Livrarias do Campus, das salas de reprografia, das secretarias de cursos e departamentos. A presença de discentes surdos sinalizadores na UFRN não tem sido inócua e imprime marcas transformadoras na Universidade. A identidade institucional já traz consigo efeitos dessa presença.

Na outra mão dessa relação sujeito-instituição, àqueles que convivem na e com aquela que podemos chamar de "comunidade surda da UFRN", são evidentes os efeitos que a entrada e a permanência desse público no cronotopo[1] acadêmico têm sobre suas identidades. Ingressos no Curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua (CLLP), os alunos da universidade, cuja primeira língua é a Libras, são fortemente impactados pelos novos tipos de relações interpessoais, convenções sociais e práticas discursivas a que estão submetidos na graduação. Exemplo disso é que, para a grande maioria deles, esse é o primeiro momento de toda a sua trajetória estudantil em que participam de aulas ministradas em Libras

[1] Compreendo cronotopo em concordância com Bakhtin (2010c, 2018). De acordo com ele: "Do lugar único de minha participação no existir, o tempo e o espaço na sua singularidade são individuados e incorporados como momentos de uma unicidade concreta e valorada. Do ponto de vista teórico, o espaço e o tempo da minha vida são segmentos insignificantes (assumem um sentido abstrato-quantitativo; o pensamento participante introduz aí costumeiramente um tom valorativo) do tempo e do espaço unitários e, naturalmente, somente isso garante a univocidade de sentido das suas determinações no âmbito dos juízos; mas, do interior da minha vida participante, estes segmentos têm a ver com um centro singular de valores, o que confere ao espaço e ao tempo reais o caráter da singularidade, se bem que aberta" (Bakhtin, 2010c, p. 121).

– sua primeira língua –, com colegas de turma surdos e ouvintes também sinalizadores. Em contrapartida, em toda a sua trajetória acadêmica, nunca foram tão altos quanto no Ensino Superior os níveis de exigência atinentes ao domínio da Língua Portuguesa (LP) na modalidade escrita para leitura e escritura de textos acadêmicos.

Diante de tal reconfiguração dos procedimentos e significados do estudo para os graduandos surdos, tanto em conversas informais com eles quanto atuando como professora no referido curso de graduação, vejo-me interpelada diariamente a investigar mais a fundo a construção de identidades surdas tendo como ponto de observação as vivências no contexto universitário. Encontro-me constantemente envolta em questionamentos sobre como as experiências estudantis prévias ao ingresso dos surdos no Ensino Superior dialogam (pacificamente ou não) com as experiências mais recentes, do terceiro grau; sobre os atravessamentos que têm as demandas de compreensão e produção de textos acadêmicos na constituição identitária acadêmica desses sujeitos; sobre os lugares que a Libras e a Língua Portuguesa ocupam, para o sujeito, na construção identitária acadêmica.

Confesso[2] que boa parte dessas reflexões, ou talvez os embriões que se desenvolveram até nelas chegar, surgiram bem antes de 2015, ano em que se iniciou minha jornada no magistério superior na UFRN. Os surdos estão em minha vida desde meus 11 anos de idade. Fazia parte de uma comunidade batista, na cidade de Mauá, estado de São Paulo, a qual, em 1998, duas surdas passaram a frequentar. Isso mobilizou a igreja na busca por quem pudesse viabilizar a comunicação com elas, e daí veio a oferta do primeiro curso de Libras de que participei na vida.

Naquele primeiro momento, em que minha interação com a comunidade surda se dava majoritariamente em gêneros discursivos primários[3], em conversas informais sobre temas simples da vida cotidiana, dois aspectos a respeito da relação daquela pequena comunidade surda e de sua linguagem foram por mim percebidos: o primeiro é que a Libras, para aquelas mulheres, tinha efeito similar ao que a Língua Portuguesa tinha para mim e para os demais ouvintes que eu conhecia: ela viabilizava a expressão e a compreensão daquelas surdas à

[2] Redijo esta tese em primeira pessoa. Escolho fazê-lo não apenas para marcar, discursivamente, minha implicação no estudo realizado mas, principalmente, por compreender, respaldada nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, que todo "eu", inevitavelmente, implica um "nós". Trata-se, portanto, não de um trabalho solo, mas de um coro de vozes, refletidas e refratadas, a partir de meu lugar único. Ao longo do trabalho aprofundo a discussão a esse respeito, principalmente nas seções 3 (Concepções Teórico-Analíticas: Estudos Culturais e Círculo de Bakhtin) e 4 (Caminhos Percorridos: Metodologia da Pesquisa).

[3] Em consonância com Bakhtin (2016, p. 12), compreendo gêneros discursivos como "tipos relativamente estáveis de enunciados". Os gêneros discursivos primários são qualificados pelo filósofo da linguagem como "simples", porque se formam na comunicação discursiva imediata, tendo por exemplares "a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada" (Bakhtin, 2016, p. 15).

semelhança do que a LP fazia por mim; o segundo é que a Língua Portuguesa, não só na modalidade oral como na escrita, parecia ter para elas um papel diferente do que tinha para mim e para os demais ouvintes.

Essas duas constatações, feitas na pré-adolescência, foram se confirmando com o passar do tempo. A comunidade surda de nossa congregação começou a crescer e os novos surdos que chegavam, embora tivessem graus variados de domínio da LP, tinham com ela uma relação não coincidente com aquela amparada naquilo que eu conhecia a partir da experiência ouvinte. Isso se mostrava, especialmente, nas aulas da Escola Bíblica Dominical (EBD), quando tínhamos oportunidade de, em grupo formado apenas por surdos e ouvintes sinalizadores, fazer a leitura da Bíblia e de outros textos nela inspirados, executar atividades de fixação, questionar uns aos outros sobre o que se havia compreendido a partir do texto. Em um primeiro momento, concediam-se alguns minutos para que todos realizassem a leitura do material (em LP escrita) que respaldaria as discussões daquele dia e, imediatamente a seguir, abria-se uma roda de conversas em Libras sobre a temática abordada pelo texto.

Se o texto-base tratava de um tema não conhecido pelo grupo de surdos, geralmente quando incentivados a iniciar a discussão expondo o que haviam compreendido, eles declaravam ter achado o texto confuso ou difícil, e comumente pediam para que outra pessoa iniciasse os trabalhos. Somente depois de alguns tópicos do texto terem sido abordados, como que dando pistas de sentidos para eles em Libras, é que se pronunciavam e passavam a integrar o debate. Eu percebia a Libras, naquele momento, como uma lanterna que aclarava para eles os sentidos dos textos, inclusive os expressos em LP.

Além de atuar, a partir dos 13 anos, como Tradutora-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) nas atividades eclesiásticas, comecei a acompanhar surdos em atividades fora do âmbito religioso, mediando a comunicação em consultas médicas, na resolução de problemas em cartório, em discussões familiares, entre outras ocasiões, em caráter voluntário. Nesses contextos em que atuei ao longo de toda adolescência, parecia se confirmar aquela dinâmica constatada entre a Libras e a LP nas práticas discursivas vivenciadas pelos surdos na igreja, e mais: passei a compreender que, nos âmbitos sociais em que a Libras não se presentificava, a LP como única opção comunicacional (não raramente, apenas em modalidade oral) tornava-se potencial fator de exclusão do sujeito surdo.

Em 2006, aos 19 anos, casei-me e mudei-me para Natal, capital do Rio Grande do Norte, onde rapidamente tomei conhecimento da Associação de Surdos de Natal (Asnat). Nessa instituição, fiz dois cursos de Libras (Básico e Intermediário) para tomar conhecimento da variedade da Libras local e prestei serviços voluntários como TILS por dois anos, interpretando

os mais diversos eventos discursivos: de aulas da Educação Básica a depoimentos em delegacia; de audiências jurídicas a festas realizadas pela Associação; de audiências públicas na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte a Concursos de Miss!

Ultrapassando a prestação de serviços, naquele contexto em que não contava com familiares próximos a mim, os membros da Asnat passaram a ser minha família em Natal. Diariamente, encontrava-me com surdos na Associação, que era relativamente próxima a minha residência. Frequentava a casa dos amigos mais chegados, que também vinham à minha casa. Conhecia familiares, histórias, gostos... A Asnat me proporcionou meus primeiros amigos potiguares e a compreensão da surdez como questão política.

Sobretudo nos eventos da área de educação em que atuava como intérprete, ao final de cada palestra em que a palavra de ordem era a "Inclusão Educacional", vinha o questionamento da comunidade surda com a contrapalavra "Bilinguismo Educacional"; em cada roda de conversa com acadêmicos em que forças de unificação propunham soluções clínicas para o "problema" da surdez (que, em tese, proporcionariam ao surdo comunicar-se oral-auditivamente em português), as forças de dispersão do discurso surdo propunham o reconhecimento da Libras como língua *bona fide* a ser apresentada ao surdo, ainda na primeira infância, como material sígnico de construção da consciência. Nesse cenário, enquanto a perspectiva patologizante do sujeito buscava normalizar o surdo, a comunidade surda exercia resistência declarando-se orgulhosamente minoria linguístico-cultural[4].

A despeito da diferença que as experiências paulistas e potiguares representavam para mim em termos de ativismo político junto à comunidade surda, percebia, no dia a dia com surdos natalenses, semelhanças entre suas relações com a Libras e a LP e as relações que os surdos mauaenses tinham com essas mesmas línguas. Lembro-me de ter achado isso interessante porque, diferentemente dos surdos com os quais convivia outrora, circunscritos a um grupo pequeno e cuja escolaridade, no máximo, chegava ao terceiro ano do Ensino Médio, aqueles com os quais convivia no nordeste brasileiro eram sujeitos reconhecidos, inclusive governamentalmente, como representantes do segmento social surdo; eram circulantes nos vários estados brasileiros, entre comunidades surdas das cinco regiões do país; e vários deles ou já eram formados em pelo menos uma graduação, ou estavam se graduando. Com isso, quero

[4] Penso que a partir dessas experiências foram construídas as bases que me trouxeram a esta pesquisa. Nesses espaços, aprendi, dos próprios surdos, que eles são/estão em todos os lugares, têm o que dizer nos mais diversos âmbitos da atividade humana, querem participar e aprender nos inúmeros contextos discursivos existentes e têm muito a nos ensinar sobre tudo. O surdo é responsivo ao mundo em que vive e, a mim, era impossível negar esse saber ao adentrar o Ensino Superior. Acredito que foram esses anos prévios ao ingresso em qualquer graduação que pavimentaram meu posicionamento como pesquisadora em Linguística Aplicada (LA), isto é, situada na fronteira.

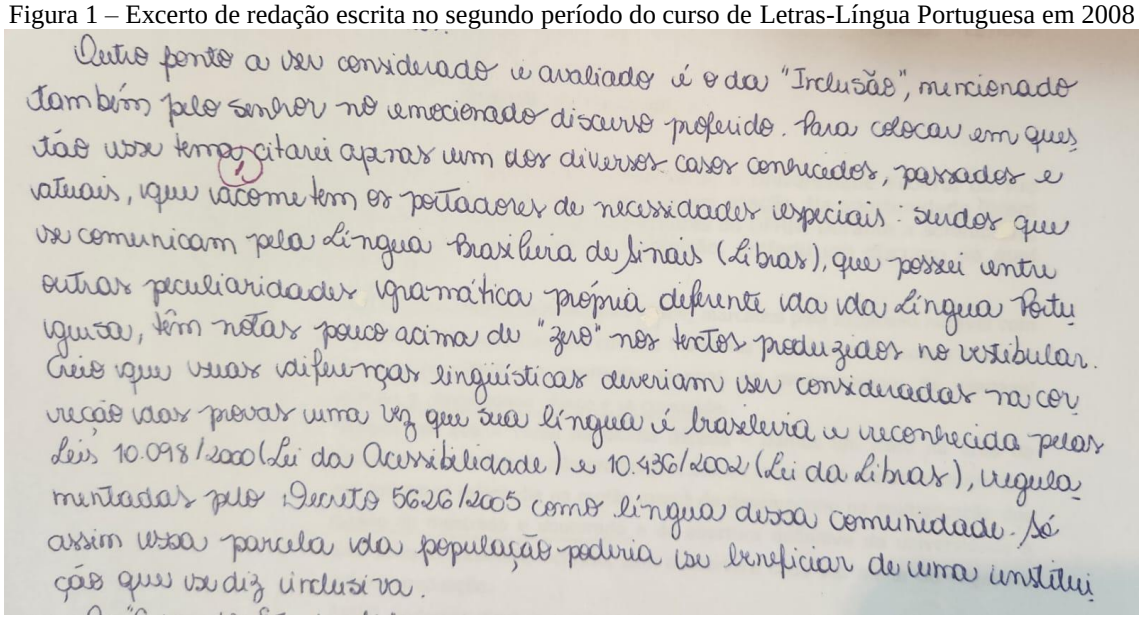
dizer que, embora fossem sujeitos situados em espaços geográficos bastante distantes, com experiências de formação educacional desenvolvidas em lugares distintos, com atuação político-social diversa, seus discursos e suas vivências por mim testemunhadas sobre a LP e sobre a Libras pareciam dialogar muito de perto, ao mesmo tempo que eram divergentes da minha e das vivências dos demais ouvintes. Percebo que essas experiências foram os primeiros alicerces que fundamentaram a origem desta pesquisa, cujo edifício começou a ser construído, certamente, durante os cursos de graduação.

Aos 20 anos de idade, ingressei no Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Literaturas na UFRN. A opção por esse curso não foi gratuita: lia alguns textos e livros sobre Língua de Sinais (LS) (como o emblemático *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*, de Quadros e Karnopp (2004)), e percebia que, somente com estudos voltados para a Linguística conseguiria compreendê-los[5].

Desde o início do curso, sempre que podia, levava questões surdas para meus trabalhos. Um dos que ainda tenho registro foi realizado no segundo semestre da graduação, quando, no primeiro dia da disciplina de Leitura e Produção de Textos II – Textos Argumentativos, a professora Sylvia Coutinho Abbott Galvão nos solicitou que redigíssemos uma carta endereçada ao então reitor da UFRN, José Ivonildo Rêgo, refutando ou aprovando (integral ou parcialmente) o discurso proferido por ele, na Assembleia Universitária, em comemoração ao cinquentenário da instituição. Entre os muitos elogios tecidos pelo reitor à universidade, estava o de que a UFRN se consolidava como uma universidade cada vez mais inclusiva. Na carta que escrevi para ele (Figura 1), questionei o caráter inclusivo da instituição para os surdos, uma vez que a correção da redação do vestibular não levava em conta que a Língua Portuguesa era sua segunda língua.

[5] Esses textos eram indicados a mim por surdos de Natal que cursavam a licenciatura em Letras-Libras ministrada a distância pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ao polo de Fortaleza, na Universidade Federal do Ceará (UFC). Entre eles estão Sédina dos Santos Jales Ferreira, à época presidente da Asnat, e seu esposo Gilson Ferreira da Costa; Simone Patrícia Soares de Souza, ex-presidente da Asnat; José Arnor de Lima Júnior, que, anos depois, viria a ser presidente da Asnat; e Alexandre de Castro Gollo, também futuro presente da Associação.

Figura 1 – Excerto de redação escrita no segundo período do curso de Letras-Língua Portuguesa em 2008



Outro ponto a ser considerado e avaliado é o da "Inclusão", mencionado também pelo senhor no emocionado discurso proferido. Para colocar em questão esse tema citarei apenas um dos diversos casos conhecidos, passados e atuais, que acometem os portadores de necessidades especiais: surdos que se comunicam pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), que possui entre outras peculiaridades gramática própria diferente da da Língua Portuguesa, têm notas pouco acima do "zero" nos textos produzidos no vestibular. Caso que essas diferenças linguísticas deveriam ser consideradas na correção dos provas uma vez que sua língua é brasileira e reconhecida pelas Leis 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade) e 10.436/2002 (Lei da Libras), regulamentadas pelo Decreto 5626/2005 como língua dessa comunidade. Só assim essa parcela da população poderia se beneficiar de uma instituição que se diz inclusiva.

Fonte: arquivo próprio.

A problemática da entrada dos surdos na UFRN, condicionada à redação em Língua Portuguesa, já estava em meu radar nessa época. Lembro-me, vividamente, de caminhar pelo setor onde estudava e pensar "Será que um dia verei surdos por aqui?".

Concomitantemente ao início do curso de graduação em Letras-Português, também em 2008, mas no segundo semestre letivo, Natal se tornou um dos cobiçados polos dos cursos de bacharelado e licenciatura em Letras-Libras, ministrados pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na modalidade a distância, no qual ingressei com o intuito de graduar-me bacharel na atividade que já desempenhava desde os 13 anos junto à comunidade surda[6]. Tendo nessa graduação a oportunidade de estudar com colegas surdos, assisti de perto a como funcionava aquele contexto educacional em que a Libras era a língua de instrução e objeto de estudo. Mas não apenas isso: compreendi que mesmo os materiais em LP escritos para esse curso eram acompanhados de vídeos em Libras que os traduziam, interiluminando seus sentidos[7].

Esse segundo curso me possibilitou ver mais a fundo que, na percepção política da surdez, as linguagens (Libras e LP em primeiro plano, mas também American Sign Language, Inglês, Espanhol, entre outras), as dinâmicas existentes entre elas e os sujeitos surdos ocupavam papel central. Com as leituras realizadas, passei a perceber como a construção da noção de povo surdo tinha em seu âmago o movimento de resistência por parte dos surdos, frente ao exercício

[6] Mais informações sobre o curso são dadas na segunda seção desta tese.
[7] Nesse sentido, era palpável a seguinte afirmação de Bakhtin (2019, p. 76): "As línguas se *interiluminam*, pois uma língua só pode ver a si mesma à luz de outra língua".

do poder via linguagem. Na prática, tinha a oportunidade de testemunhar a produção de trabalhos acadêmicos dos surdos realizados em Libras, bem como a leitura de textos acadêmicos em vídeo-sinalização. Presenciei, também, eles debruçados sobre textos em Língua Portuguesa, discutindo acaloradamente com colegas surdos e ouvintes sobre o conteúdo do material.

Considero-me afortunada por ter podido estudar os dois cursos de Letras de forma praticamente simultânea. Um dialogava interessantemente com o outro na minha busca de compreensão sobre os fatos linguageiros do povo surdo brasileiro. Exemplo disso é que, já em 2011, no último semestre do curso de Letras-Língua Portuguesa pela UFRN, no meu primeiro contato com a LA em disciplina homônima à área, tive a oportunidade de redigir meu primeiro artigo publicado sobre a realidade surda a respeito dos protestos surdos realizados em maio de 2011, em Brasília, contra o fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) e a favor das escolas bilíngues para surdos[8]. No texto, faço a defesa dessas escolas apontando questões críticas do ensino de Português para esse público em salas de aula inclusivas. Relendo o texto produzido naquela ocasião, percebo como eu já estava implicada no movimento surdo e como, em minha escrita, não fazia esforço algum para ser neutra (uma das muitas impossíveis pretensões acadêmicas).

Esse trabalho acabou ensejando, em parte, a elaboração de meu projeto de mestrado, desenvolvido entre 2013 e 2016 no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da UFRN, mesmo Programa onde hoje desenvolvo esta tese. Vejo naquele artigo um empreendimento na busca por compreender um pouco mais sobre as bases da relação dos surdos com a Língua Portuguesa, alvo de minha curiosidade desde os primeiros contatos com surdos, ainda em Mauá, que permanece ainda hoje, o que denuncia esta tese. Na dissertação, propus-me a pesquisar o que diziam os professores de Língua Portuguesa sobre o *ser professor de surdos* nos Complexos Bilíngues de Referência para Surdos (CBRS) de Natal. A pesquisa culminou com a dissertação *O ser professor nos complexos bilíngues de referência para surdos de Natal: vozes em diálogo*[9].

Nesse estudo, identifiquei que, na escola, encontrava-se uma parte nada desprezível da diferença existente entre as experiências surdas e ouvintes no processo de aprendizagem da

[8] Parte desse trabalho foi apresentada e publicada nos Anais da XXIV Jornada Nacional do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste com o título "Escolas bilíngues para surdos: questões determinantes no ensino de língua portuguesa escrita para surdos". O trabalho pode ser acessado em: http://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/Arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/Lingu%C3%ADstica%20aplicada/Laralis%20-%20ESCOLAS%20BIL%C3%8DNGUES%20PARA%20SURDOS.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

[9] Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21966/1/LaralisNunesDeSousaOliveira_DISSERT.pdf. Acesso em: 27 maio 2023.

Língua Portuguesa na modalidade escrita. Percebi que, além de a LP ser a segunda língua dos surdos, em modalidade não coincidente com a sua primeira língua (fatos que, por si só tornam a experiência de aprendizagem surda diametralmente diferente), os professores não se consideravam preparados para atuar junto a esses alunos, isto é, não tinham formação específica para isso, não sabiam Libras, destinavam o mesmo modelo educativo a surdos e a ouvintes, "igualdade metodológica" que se traduzia em graves prejuízos aos surdos. Em contrapartida, convivendo com surdos, no mundo da vida, percebia que a sociedade tinha como certo que eles tinham (ou deveriam ter) domínio da LP escrita do mesmo modo que o ouvinte (o vestibular sem correção diferenciada para surdos era exemplo disso).

Minha pesquisa de mestrado foi escrita sob escopo da LA com caligrafia marcada pelos Estudos Surdos (ES). Como se percebe, naquele artigo escrito na disciplina de Linguística Aplicada (LA) do curso de Letras-Português ressoam todas as minhas vivências até aquele momento em meio ao povo surdo; meu projeto de mestrado e a dissertação que encerra esse curso trazem em si ecos do mundo da vida e do mundo da ciência percorridos por mim até sua concretização com a comunidade surda; e, como não poderia ser diferente, esta tese bem como o projeto que a descerrou arrastam consigo todas essas correntes enunciativas que me atravessam, dentre as quais destaco as forjadas também no âmbito profissional entre surdos, quando se intensificaram minhas observações sobre a constituição identitária acadêmica desses sujeitos, realizada na porosa fronteira entre a Libras e a Língua Portuguesa.

No ano de 2015, após ter atuado como TILS na UFRN (em 2011), e como professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) ministrando a disciplina de Libras (de 2012 a 2015), consegui aprovação em concurso público para atuar como Professora do Magistério Superior da UFRN, instituição que me formou academicamente na graduação, no mestrado e, dessa vez, contribui para a formação no Doutorado. A área de Estudos Linguísticos para Usuários de Libras é aquela em que atuo no curso de licenciatura em Letras-Libras/LP. De 2016 a 2019, executei, além do papel docente, o cargo de coordenadora do curso, que ocorre quase em sua totalidade em Língua Brasileira de Sinais (Libras)[10]. Até 2020[11], essa foi a única graduação da UFRN que contou com discentes surdos sinalizadores.

[10] Disciplinas do âmbito pedagógico ministradas por docentes do Centro de Educação são ministradas em Língua Portuguesa com a mediação de Tradutores e Intérpretes de Libras.
[11] Em 2020, a instituição passou a ter uma aluna surda no curso de Biblioteconomia; e em 2023, ingressaram alunos surdos nos cursos de Licenciatura em Matemática, Engenharia Elétrica e Design.

Em meu período profissional desenvolvido na UFRN, que conta com oito anos no momento de defesa desta tese, tive a oportunidade de presenciar muitos fatos que me (re)convocavam à reflexão sobre a constituição identitária dos discentes surdos. A grande maioria dessas experiências teve a Libras e a Língua Portuguesa como personagens de destaque. Como que dialogando com todas as situações que outrora vivi junto à comunidade surda, as ocorrências mais recentes do magistério superior reforçam a minha percepção sobre a importância de se pesquisar a constituição identitária de surdos forjada nas práticas linguageiras em Libras e em LP, uma vez que ser acadêmico é agir na esfera discursiva acadêmica por meio de textos acadêmicos. A seguir, narrarei uma delas a título de exemplo.

Ao ingressar como professora no CLLP, logo nas primeiras atividades avaliativas, dei aos estudantes surdos e ouvintes a liberdade de realizarem os trabalhos em Língua Portuguesa na modalidade escrita ou em Língua de Sinais (a ser entregue em vídeo). Fazendo isso, considerando o conforto linguístico presumido de cada grupo de alunos, imaginava que os ouvintes optariam pelo formato de trabalho em LP e os surdos pelo formato em Libras. Ledo engano: tanto ouvintes quanto surdos optaram por entregar os trabalhos em Língua Portuguesa escrita!

Intrigou-me muitíssimo tal situação. Conhecedora da militância da comunidade surda brasileira universitária para que a Libras fosse equiparada à Língua Portuguesa no que diz respeito à legitimidade para a produção e a divulgação científica, eu não encontrava sentido na não escolha da Libras na realização de um trabalho acadêmico por surdos. Teriam esses surdos da UFRN um domínio excelente da LP? Sentiam-se eles mais confortáveis com a grafia do que com a sinalização?

Antes que perguntasse a eles sobre o motivo de sua inusitada escolha, eles mesmos me acionaram, como coordenadora, para fazerem uma solicitação que deixaria esse curioso quadro ainda mais interessante: os discentes cursavam uma disciplina com um professor que, pela primeira vez, atuava com alunos surdos. Sua metodologia de ensino e avaliação, voltada para a realidade ouvinte, começou a ser questionada pelos discentes surdos, que passaram a desejar entregar os trabalhos em Libras. Para mediar essa negociação com o professor, eles solicitaram a mim, coordenadora, que conversasse com ele a respeito.

Surpresa sobre a solicitação feita para que intercedesse por eles junto ao professor, perguntei-lhes o porquê de, em minha disciplina, eles optarem por entregar seus trabalhos em Língua Portuguesa, e, na disciplina do outro professor, eles desejarem entregar a atividade em Libras. Não seria isso incoerente? De acordo com eles, o fato de eu ser fluente em Libras, participar da comunidade surda (ainda que sendo ouvinte), e conhecer as peculiaridades da

escrita dos surdos não me deixaria julgar seus conhecimentos pautada por sua fluência diferenciada na escrita da LP, algo que, muito possivelmente, eles não encontrariam na avaliação realizada pelo outro docente, cujo parâmetro de correção de trabalhos era pautado na experiência ouvinte. De acordo com eles, esse outro hipotético professor, ao ver a escrita dos alunos, condenaria, de cara, os estudantes por sua LP não "estar à altura" do que se espera de um acadêmico ouvinte. Realizar as atividades destinadas a esse professor, em Libras, na percepção desses alunos, poupava-os da imagem de inaptos/despreparados para o Ensino Superior logo à primeira vista, além de promover uma inversão de papeis, uma vez que os alunos surdos sairiam do lugar de quem demanda por serviços de acessibilidade que passaria a ser ocupado pelo professor ouvinte (para compreender o que sinalizavam os estudantes, ele necessitaria de TILS).

Vivenciar o fato relatado ressignificou para mim as fortes reivindicações da comunidade surda brasileira para que a Libras seja aceita academicamente na produção e divulgação de trabalhos tradicionalmente publicados na Língua Portuguesa escrita. O que a comunidade surda demanda não se circunscreve ao frio cumprimento do que legislações nacionais já determinam (notadamente a Lei nº 13.146/2015), a saber, o estímulo e apoio à adaptação e à produção de trabalhos científicos em Libras, simplesmente. Ao me deslocar do anseio coletivo para o fato particular, foi inevitável perceber as escolhas manifestas pelos discentes surdos como movimentos estratégicos naquilo que Hall (2014) alcunha como "Jogo das Identidades". Ou seja, ali, a sós com eles, percebi que o que estava em jogo, em primeiro plano, não era o cumprimento da Lei, mas a construção das identidades acadêmicas daqueles sujeitos.

De certo modo, sinto que todas essas experiências, e muitas outras não narradas neste estudo, conduziram-me, na mão das inquietações já demonstradas naquela "Carta ao Reitor", em 2008, à feitura desta pesquisa inevitavelmente corazonada[12] (Santos, 2019). Essa brevíssima introdução a alguns poucos fatos pessoais, acadêmicos e profissionais permitem não apenas apresentar o meu lugar de fala (Ribeiro, 2020, p. 83), construído a partir de vivências na Comunidade Surda, mas também introduzir ao leitor os contextos de formação, no mundo da

[12] Um dos modos como Santos (2019, p. 137) apresenta o profundo sentido do termo *corazonar*, surgido entre povos indígenas da região andina da América Latina, é o seguinte: "*Corazonar* é o ato de construir pontes entre emoções/afetos, por um lado, e conhecimentos/razões, por outro. Essa ponte é como uma terceira realidade, ou seja, uma realidade de emoções/afetos com sentido e de saberes emocionais ou afetivos. Na verdade, *corazonar* é tanto a ponte quanto o rio que esta atravessa, já que, com a evolução do *corazonar* em conjunto com a luta, a mistura emoções/conhecimentos se encontra em permanente mudança. [...]. *Corazonar* é sempre um exercício de autoaprendizagem, uma vez que a mudança do nosso entendimento da luta acompanha a par e passo a mudança do nosso entendimento de nós mesmos. *Corazonar* significa assumir uma responsabilidade pessoal acrescida de entender e mudar o mundo".

vida e no mundo da ciência, que justificam a elaboração dos questionamentos que sustentam esta pesquisa. A minha história denuncia a responsabilidade (Bakhtin, 2010c, 2011) implicada no estudar o tema em tela.

Como ouvinte, engajo-me no grande desafio que esta pesquisa representa encorajada pela visão bakhtiniana da diferença cultural como propulsora às leituras a respeito do *outro*, como se vê na passagem que segue:

> No campo da cultura, a distância é a alavanca mais poderosa da interpretação. A cultura do outro só se revela com plenitude e profundidade [...] aos olhos de outra cultura. Um sentido só revela as suas profundezas encontrando e contatando o outro, o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de diálogo que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundezas do sentido (Bakhtin, 2017, p. 18-19).

Não sou a primeira a interessar-me por observar de forma mais aproximada as realidades surdas no contexto da UFRN. Há, pelo menos, três trabalhos de pós-graduação desenvolvidos que tocam este objeto de pesquisa, contando com a participação de alunos do CLLP. Um foi defendido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPgEd) e dois foram defendidos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL). Principiei por elas no Estado da Arte deste estudo.

Na dissertação intitulada *Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão no curso de Letras-Libras/Língua Portuguesa da UFRN*, Gisele Oliveira da Silva Paiva (2017) conheceu e analisou a opinião de alunos Surdos sobre o curso de licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua (CLLP) ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em relação à formação acadêmica. Tendo por aporte teórico os Estudos Culturais (EC) e os Estudos Surdos (ES) em Educação, a autora realizou pesquisa qualitativa do tipo exploratória tendo por *corpus* entrevistas em Língua de Sinais Brasileira feitas com sete alunos surdos do 4º e do 6º período do curso (à época). Os dados foram analisados de acordo com três categorias, quais sejam: “Acessibilidade no Curso”, “Currículo” e “Atuação docente no CLLP”, obtendo como resultado uma série de demandas dos discentes em relação ao curso, tais como: necessidade de revisão do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) visando à reorganização das disciplinas e à criação de uma área de ensino de Língua Portuguesa para usuários de Libras; fortalecimento de ações de extensão que se tornem regulares na oferta, como os cursos de Libras para ouvintes e de ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os Surdos; fomento à articulação entre os diversos setores da

instituição com o CLLP com vista a assegurar o acesso, a permanência e o egresso com sucesso de estudantes Surdos.

A pesquisa de Daniele Caroline Gonçalves Lima (2020), intitulada *De pessoa com deficiência auditiva a surdo: embates dialógicos e objetificação colonial no processo de transição identitária*, também teve como foco de estudo sujeitos alunos do CLLP. A pesquisa visou a identificar os embates dialógicos e as formas de objetificação colonial no processo de transição identitária de pessoas com deficiência auditiva. Em uma triangulação teórica entre os Estudos sobre Objetificação Colonial, os Estudos da Linguagem do Círculo de Bakhtin e os Estudos Surdos, a pesquisadora analisou os discursos de seis surdos, obtidos por meio de entrevista semiestruturada, em Libras, realizada na configuração de uma roda de conversa. Desse evento discursivo, foram criadas três categorias de análise, a saber: transição identitária, objetificação colonial e embates dialógicos. Na primeira categoria, a investigadora empreendeu esforços para entender os meandros dos processos de colonialidade na comunidade surda, ou seja, a constituição do corpo do sujeito surdo como colonizado. A segunda categoria está orientada para as discussões sobre os processos de transição identitária, mais especificamente, da travessia do local de deficiente auditivo para surdo. A terceira categoria trata das forças de vida que movimentam a linguagem constituída pelos sujeitos sociais, ou seja, da língua ideologicamente saturada, e faz isso discutindo a relação do surdo oralizado tanto com ouvintes como com a comunidade surda. Ao final da pesquisa, a autora observou que os deficientes auditivos usufruem da possibilidade de realização da transição identitária para se compreenderem como surdos oralizados quando entram em contato com a língua de sinais e, por conseguinte, com os surdos. Nesse processo, acentuam-se as forças da linguagem, visto que o alcance do padrão ouvinte pode ser substituído pela(s) identidade(s) surda(s). Entretanto, tais forças continuam em ebulição posto que, na comunidade surda, também existem forças de contenção/monologização e resistência/subversão.

Igor Dessoles Braga (2020), na dissertação *À sombra do outro ouvinte: valorações da língua portuguesa na constituição identitária de surdos*, também realizada com alunos surdos do CLLP/UFRN, discutiu a valoração atribuída à língua portuguesa na construção das identidades de surdos e caracterizou os contextos socioculturais em que a língua portuguesa é valorada no que se refere à construção das identidades de surdos. Posicionado no terreno da LA, amparando-se nos estudos do Círculo de Bakhtin e nos Estudos Culturais, o autor analisa os discursos de cinco estudantes, produzidos em uma roda de conversa sinalizada, conduzida pelo próprio pesquisador. Após análise dos dados, categorizados em quatro grupos definidos a partir do próprio *corpus* (relações familiares, experiências educacionais, emoções e sentimentos

e lugares e espaços), os resultados do trabalho permitiram perceber que os posicionamentos axiológicos dos sujeitos de pesquisa apontam para a língua portuguesa como: traço indissociável da constituição identitária dos surdos; necessária à ascensão no mercado profissional; indiferente (não desperta emoção); sacrifício, atividade desgastante; obrigação; causa de embaraço; importante durante o contato social.

Esses trabalhos estabelecem relações dialógicas[13] com este que está em construção, primeiramente por buscarem compreender múltiplas experiências sobre o *ser surdo* a partir de dados construídos junto a alunos do curso de licenciatura em Letras-Libras/LP da UFRN. Gisele Paiva faz isso a partir da avaliação dos estudantes surdos do CLLP sobre aspectos do curso (Acessibilidade, Currículo e Atuação Docente); Daniele Lima, a partir dos posicionamentos de surdos oralizados do curso frente ao seu movimento de entrada na comunidade surda sinalizadora; Igor Braga, a partir dos posicionamentos axiológicos dos sujeitos surdos sobre a Língua Portuguesa. Lima (2020), Braga (2020) e o estudo em tela compartilham de bases teóricas semelhantes: estão situados na Linguística Aplicada, têm os pressupostos do Círculo de Bakhtin como referencial analítico e se amparam tanto nos Estudos Culturais como nos Estudos Surdos para compreender o objeto de estudo. Percebo, ainda, que há mais proximidade entre este trabalho e o de Braga (2020), por lançarmos olhar sobre as valorações presentes no discurso surdo a respeito de linguagens, com destaque, no caso dele, para a Língua Portuguesa.

Ampliando a busca por trabalhos de pós-graduação sobre a construção identitária de surdos fora dos muros da UFRN, em levantamento realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, fazendo uso das entradas "identidade surda acadêmica" e "identidade de surdos universitários", foram identificados três trabalhos de pós-graduação cujo objeto se aproxima deste, o que ratifica a relevância do estudo proposto. O primeiro trabalho encontrado é a dissertação de mestrado de Violeta Porto Moraes (2014), produzida em vínculo com o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, intitulada *"Vivemos um ser desconjuntado": a produção da diferença nos discursos dos surdos acadêmicos*. Tomando como centralidade o conceito de multiplicidade a partir de uma aproximação das Filosofias da Diferença principalmente do filósofo Gilles Deleuze, a autora realizou uma análise de discursos produzidos por surdos acadêmicos autores do livro coletânea *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*, publicado no ano de 2012, tensionando os efeitos que a apropriação

[13] De acordo com Bakhtin (2016, p. 91), as relações dialógicas são relações de sentido. Elas "não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso".

do espaço acadêmico pelos surdos tem nos discursos que sustentam as lutas do movimento surdo.

O segundo é a tese de doutorado de Emiliana Faria Rosa (2013), intitulada *A identidade do surdo, pesquisado na pós-graduação em linguística*, defendida no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Seu objetivo foi refletir sobre como se apresenta, no ambiente acadêmico e em suas contextualizações, a identidade do surdo, acadêmico e pesquisador, no ambiente da pós-graduação, em cursos de mestrado ou doutorado em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina. Para isso, a pesquisadora lançou mão de referenciais teóricos sobre identidade, língua de sinais, interação sociocultural e educação. Após a análise que realizou, com base em entrevistas filmadas e escritas com os sujeitos da pesquisa, ela conclui que a Libras, língua de acesso, permanência e desenvolvimento no meio acadêmico, é o principal instrumento de interação e pesquisa. Apesar disso, reconhece a importância de que os acadêmicos surdos compreendam, ao menos, a Língua Portuguesa na modalidade escrita, uma vez que é nela que se apresenta a maior parte dos trabalhos acadêmicos no contexto brasileiro.

O terceiro é a tese de Juliana de Oliveira Pokorski (2020), intitulada *Narrativas surdas de percursos acadêmicos*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nela, a autora se propõe a responder à questão "Que representações sobre 'ser surdo' e sobre as experiências acadêmicas circulam em teses e dissertações de surdos?". Para isso, valendo-se do aparato conceitual dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, ela analisa as seções introdutórias de teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação brasileiros, da primeira publicação, em 1998, até as do ano de 2018. A pesquisadora identifica que há uma prevalência das narrativas sobre si nessas seções, analisadas em dois blocos: narrativas da infância e narrativas da vida acadêmica.

Embora tenham por *corpus* de análise materiais distintos – Moraes (2014) trata de uma coletânea de artigos produzidos por surdos; Rosa (2013) atém-se a entrevistas; e Pokorski (2020) dedica-se às dissertações e teses –, todas têm em comum com este estudo o fato de, situadas nos Estudos Surdos, reconhecerem na relação entre o sujeito, a Libras e a Língua Portuguesa uma dinâmica que é decisiva na construção identitária acadêmica dos sujeitos. Retomando o contexto que engendra este trabalho, apresentado nas primeiras linhas desta tese, considero que o objeto de investigação consiste em um problema social que tem a linguagem ocupando papel central (Moita Lopes, 2006), a saber, a construção identitária acadêmica de três surdos participantes de um projeto de extensão, intitulado "Ser Acadêmico – Veteranos e Ex-

Alunos" (SAVEx). Trata-se de ex-alunos do curso de licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Esse curso de extensão foi criado em 2021 para atender à constante solicitação de discentes do CLLP por ações que discutissem a vida acadêmica e contribuíssem para o aprimoramento das práticas de leitura e produção de textos de gêneros discursivos acadêmicos. Constituído de 13 encontros remotos (dado o contexto da pandemia de covid-19), ministrados em Libras, ele teve por gênero estudado o "projeto de pesquisa", escolhido pelos próprios alunos. No segundo encontro do curso, aconteceu uma roda de conversa com os nove participantes presentes na aula, mediada por esta pesquisadora. Na ocasião, cada um falou um pouco sobre sua trajetória de estudos e se posicionou sobre temas como as relações que a LP e a Libras estabelecem entre si, na perspectiva do surdo; o olhar do *outro* sobre o texto do surdo; e os motivos pelos quais os cursistas consideravam a LP como um desafio para eles. Para realizar esta pesquisa, restringi a análise aos enunciados de três participantes da ação: Nelson, Rodrigo e Gladis.

Observando a problemática que envolve o objeto deste estudo, a *questão central* de desta pesquisa é: como se constituem identidades acadêmicas de surdos nos discursos por eles produzidos no projeto de extensão "Ser Acadêmico"? Dela, desdobram-se os seguintes *questionamentos específicos*: como os participantes do projeto "Ser Acadêmico" valoram as práticas discursivas[14] de que participam/participaram na esfera acadêmica?; que implicações têm as relações dialógicas entre a Libras e a LP, presentes nos discursos dos participantes, na construção da identidade acadêmica desses sujeitos?

Formulado para responder à questão central desta pesquisa, o *objetivo geral* do trabalho é compreender como se constituem identidades acadêmicas de surdos nos discursos por eles produzidos no projeto de extensão "Ser Acadêmico". Como *objetivos específicos*, correspondentes às questões de pesquisa desdobradas da questão central, foram considerados os seguintes: analisar como os participantes do projeto "Ser Acadêmico" valoram as práticas discursivas de que participam/participaram na esfera acadêmica; discutir as implicações que as relações dialógicas estabelecidas entre a Libras e a LP nos discursos dos participantes têm na construção da identidade acadêmica desses sujeitos.

Materializo esta tese no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN situada na Área de Concentração da Linguística Aplicada, mais especificamente na

[14] Compreendo práticas discursivas como "qualquer atividade discursiva que, independentemente da vertente teórica, implique uma imprescindível relação com a realidade concreta na qual essas práticas emergem" (Oliveira, 2009, p. 3).

Linha de Pesquisa de Estudos de Práticas Discursivas. Como referencial analítico, servem-me os pressupostos teórico-filosóficos do Círculo de Bakhtin (2010b, 2010c, 2011, 2015, 2016, 2017, 2018; Medviédev, 2012; Volóchinov, 2017, 2019). Como mapas para a compreensão do sujeito surdo no mundo de hoje, guiam-me os Estudos Culturais (Bauman, 2001; Canclini, 2015; Hall, 2014; Skliar, 2003; Silva, 2012, 2013; Woodward, 2012) e os Estudos Surdos (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2011; Kusters; De Meulder; O'Brien, 2017; Ladd, 2010, 2013; Lane, 1992; Perlin; Stumpf, 2012; Skliar, 2010).

Esta tese se organiza da seguinte maneira: imediatamente após esta introdução, na segunda seção, "Estudos Surdos: uma história que fala dos sujeitos desta pesquisa", apresento a área, o terreno epistemológico em que me situo, de onde provém parte importante do referencial teórico que respalda este trabalho. Na terceira seção, "Concepções teórico-analíticas: Estudos Culturais e Círculo de Bakhtin", discuto as principais noções dos EC, referencial teórico, e do Círculo de Bakhtin, referencial analítico, que me conduzem nas leituras interpretativas. Na quarta seção, "Caminhos percorridos na pesquisa", trago os procedimentos metodológicos seguidos na construção e análise dos dados. A quinta seção, "Identidades Acadêmicas: introduzindo questões importantes", compreende uma breve apresentação sobre as práticas discursivas acadêmicas e sobre a diferença surda nesse cenário. Adentrando as análises, a sexta seção, "Identidades Surdas Acadêmicas: como os surdos valoram as práticas discursivas de que participam na academia?", busca responder ao primeiro objetivo deste estudo por meio da análise das narrativas pessoais de Nelson, Rodrigo e Gladis, os participantes desta pesquisa. Na sétima seção, também analítica, "Identidades Surdas Acadêmicas: relações dialógicas entre Libras e LP", intenciono responder ao segundo objetivo específico da tese, por meio da interpretação dos posicionamentos enunciativos dos sujeitos frente à Libras e à LP, bem como apresentar outras vozes surdas que interiluminam os discursos analisados. Por fim, realizo minhas "Considerações Finais", apresentadas na oitava seção.

2 ESTUDOS SURDOS: UMA HISTÓRIA QUE FALA DOS SUJEITOS DESTA PESQUISA

> Toda observação viva, competente e imparcial, feita de qualquer posição e de qualquer ponto de vista, sempre conserva seu valor e seu significado. A unilateralidade e as limitações do ponto de vista (da posição do observador) sempre podem ser corrigidas, completadas e transformadas (enumeradas) com o auxílio das mesmas observações levadas a cabo de outros pontos de vista. Os pontos de vista pobres (sem observadores vivos e novos) são estéreis (Bakhtin, 2016, p. 101).

Nesta seção da tese, apresento os Estudos Surdos que, com os Estudos Culturais e os pressupostos do Círculo de Bakhtin[15], compõem o referencial teórico-analítico deste trabalho. Além de se constituir como campo de conhecimento no qual me situo, a história dos ES permite ao leitor compreender parte importante da problemática que envolve esta pesquisa, o que justifica o fato de ela ter dimensões maiores do que as observadas nos outros dois aportes que me fundamentam.

O campo dos Estudos Surdos tem relevância vital nesta pesquisa, pois atua "corrigindo as limitações de meu ponto de vista", como propõe Bakhtin (2016, p. 101). Suas produções científicas abordam as múltiplas realidades surdas compreendidas desde uma perspectiva não medicalizada, mas linguístico-cultural. A esse respeito, Ladd e Gonçalves (2012, p. 12) declaram que o campo dos Estudos Surdos "representa o espaço científico e cultural que abarca todas as reflexões e lutas das comunidades acadêmicas surdas do mundo". Atualmente, os ES são um campo interdisciplinar que incorpora conteúdos, críticas e metodologias de várias áreas, como Antropologia, Estudos Culturais, Linguística, História, Filosofia, Literatura, Arte, Estudos de Mídia, Arquitetura, Psicologia, Geografia Humana, Política, Estudos em Direitos Humanos, Estudos da Tradução, entre outros.

De acordo com H-Dirksen L. Bauman e Joseph J. Murray (2016), contribuintes da construção do *The SAGE Deaf Studies Encyclopedia*, a primeira conclamação registrada ao estabelecimento da área dos Estudos Surdos aconteceu em 1971, feita por Frederick Schreiber, diretor executivo da U.S. National Association of the Deaf, quando afirmou:

> Se os surdos querem progredir no nosso tempo, eles devem ter uma melhor imagem de si mesmos e suas capacidades. Eles precisam de exemplos concretos do que eles já fizeram e então poderão projetar um futuro mais brilhante. Se podemos ter Estudos

[15] O Círculo de Bakhtin foi um grupo de intelectuais, cientistas e artistas que, no início do século XX, discutiram e propuseram reflexões nos âmbitos político, social e cultural de seu tempo. Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um de seus integrantes e, certamente, o que recebeu maior projeção na história que sucede a existência do coletivo. As concepções de linguagem gestadas no grupo, não apenas por Bakhtin mas também por Valentín Volóchinov e por Pável Nikoláievitch Medviédev, fornecem o referencial analítico desta pesquisa, o qual será apresentado na próxima seção da tese.

> Negros, Estudos Judeus, por que não Estudos Surdos? (Bauman; Murray, 2016, p. 272, tradução minha)[16].

Embora a primeira menção ao campo tenha sido feita nos Estados Unidos, institucionalmente, os ES se estabeleceram como polo de pesquisa, primeiramente, no Centro de Estudos Surdos na Universidade de Bristol, na Inglaterra, em 1978. Nos Estados Unidos, os primeiros Programas de Estudos Surdos foram criados em Boston (1981), na Califórnia (1983) e em Washington DC (1994). De lá para cá, seu território de atuação se expandiu grandemente, sobretudo por meio da transdisciplinaridade exercida com as áreas já mencionadas.

Percebo os Estudos Surdos como uma área de pesquisa acadêmica cujo perfil investigativo pode ser compreendido em, pelo menos, quatro momentos, definidos por objetivos e objetos de estudo que foram se modificando ao longo do tempo, tanto acompanhando tendências do mundo da ciência (compartilhadas, por exemplo, com os Estudos Culturais e com a Linguística) quanto respondendo às incisivas interpelações do mundo da vida (destacadamente aquelas provenientes dos movimentos surdos). A seguir, buscarei apresentar como compreendo esses quatro momentos que, antecipo, não são estanques.

2.1 PRIMEIRO MOMENTO: PROVAR EQUIVALÊNCIAS APESAR DAS DIFERENÇAS

O primeiro momento dos Estudos Surdos na condição de campo acadêmico, a meu ver, surgiu não com aquela primeira afirmação, já mencionada, de Schreiber, em 1971, mas com os estudos do professor e linguista William Stokoe, na década de 1960. Seus trabalhos são relevantes porque representam um movimento disruptivo na história dos surdos, em momento anterior ao dele, sendo seminais na constituição dos ES como campo de conhecimento. Buscarei, a esse respeito, apresentar aquele que considero o princípio dos ES, situando-o em relação a fatos históricos importantes para o povo surdo, cuja relevância repercute ainda hoje. Reconheço que há lacunas nas narrativas históricas que recupero (pela própria defasagem documental da história) e, por isso, advirto o leitor de que as obras que me respaldam nessa articulação de fatos são provenientes principalmente de Lane (1989, 1992, 2006), Sacks (2010), Sánchez (1990), Silva (2006), Oliveira (2016) e Rocha (2018).

[16] Texto original: “If deaf people are to get ahead in our time, they must have a better image of themselves and their capabilities. They need concrete examples of what deaf people have already done so that they can project for themselves a brighter future. If we can have Black studies, Jewish studies, why not Deaf Studies?” (Bauman; Murray, 2016, p. 272).

Na década de 1950, Stokoe era professor na Gallaudet University (à época, Gallaudet College), situada em Washington D.C., reconhecida mundialmente como “a Universidade dos Surdos”. Criada em 1864 (Lane, 1992), a instituição tinha por intuito a formação de surdos em cursos de nível superior e, naquele momento, todas as suas aulas eram ministradas oralmente, em inglês. Ou seja, para os surdos que ali estudavam, compreender a língua oral, via leitura labial, pelo uso de aparelhos auditivos ou pela junção de ambos, era imperativo, assim como a expressão oral com desempenho o mais próximo possível do esperado de um ouvinte.

Nem sempre fora assim. Em seus primórdios, a Gallaudet University teve a “linguagem sinalizada” como base do ensino voltado para surdos. Em 1816, o jovem surdo francês Laurent Clerc foi convidado por Thomas Gallaudet a ir aos Estados Unidos. Trata-se de um presbítero americano em busca de estratégias de ensino para Alice Cogswell, uma garota surda filha de seu amigo. Após não ser recebido na Inglaterra pela família Braidwood, famosa por suas estratégias de oralização de surdos, Gallaudet se depara com Clerc e encontra no “método francês” um caminho interessante para a instrução da pequena Alice.

Clerc havia sido estudante daquela que é considerada a primeira escola para surdos da França, criada por Charles Michel de L’Epeé, um abade incumbido de cuidar de duas órfãs surdas gêmeas que se comunicavam entre si com gestos criados por elas próprias. Eram meados do século XVIII e, com a grande migração de famílias da zona rural francesa para Paris, em virtude da busca de empregos nas fábricas que surgiam à época, os surdos, sem emprego, vagavam pelas ruas da cidade enquanto seus familiares trabalhavam, constituindo aquilo que ficou conhecido como o grupo dos “Surdos Vagabundos de Paris” (Silva, 2006, p. 19).

Esse ajuntamento é reconhecido como o lugar de surgimento da Língua de Sinais Francesa (LSF), criada a partir do esforço comunicacional de surdos entre si naquele contexto em que formavam uma comunidade. Ao se deparar com esse grupo, L’Epeé reconhece a possibilidade de sua linguagem lhe servir ao propósito de educar as gêmeas sob sua tutela.

Na convivência com aquele grupo, o abade começa a realizar aulas em sua casa para esses sujeitos, valendo-se da sinalização aprendida com eles, mas empregando a gramática da língua francesa, o que foi nomeado de “Sinais Metódicos”. Com o crescimento vertiginoso na quantidade de surdos que compareciam a sua casa para aprenderem com ele, surgiu a ideia de criar uma escola para surdos, ideia concretizada em 1760. A escola permanece até os dias atuais.

A Institution Nationale des Sourds-Muets à Paris foi responsável por formar muitos surdos para os trabalhos fabris comuns à época de sua formação, destacadamente no âmbito das artes de ofício. Além disso, formou professores surdos que não só viriam a atuar na própria

instituição mas também que levariam a outras localidades do globo uma concepção da educação de surdos que via nos sinais um recurso indispensável[17].

Formado nessa instituição já após a morte de L'Epeé, Clerc parte para os Estados Unidos da América (EUA) com Thomas Gallaudet e cria o Hartford Asylum, escola inspirada no método francês de educação de surdos. A expansão do "método gestual" de ensino ganhou, nos anos que viriam, grande projeção não só nos Estados Unidos mas também em muitos outros países, como o Brasil, que teve sua primeira instituição voltada à educação de surdos criada pelo surdo francês E. Huet[18] – também proveniente da escola fundada por L'Epée –, em 1856, no Rio de Janeiro (Rocha, 2018).

Essas escolas tiveram um papel fundamental na formação dos sujeitos surdos e das comunidades surdas porque são cronotopos não apenas de estudo e formação profissional mas também de encontro e identificação entre surdos, promotores de enriquecimento e fortalecimento da língua de sinais do país. Se pensarmos no Brasil da segunda metade do século XIX, por exemplo, muitos surdos espalhados pelo país passavam pela infância, adolescência e, não raro, pela idade adulta sem nunca se deparar com outro surdo, imergindo em práticas linguageiras que se limitavam ao âmbito da casa, materializadas em sinais criados em uma convenção feita internamente na família, geralmente voltada à reflexão de aspectos concretos da vida (tarefas domésticas, identificação de parentes, referência a objetos, entre outras ações).

Nas escolas de surdos daquele tempo, frequentadas por jovens advindos de várias localidades do país, os alunos se deparavam com uma língua sinalizada circulante (no início, na França, nos EUA e no Brasil, a língua sinalizada de base foi a Língua de Sinais Francesa) e a ela agregavam seus modos de comunicar gestados no seu local de origem, o que tonalizava a linguagem com as diferentes cores das culturas locais do país, dando corpo, por exemplo, àquela que hoje conhecemos como Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a American Sign Language

[17] A palavra "recurso" utilizada se justifica porque era desse modo que L'Epeé via a sinalização dos surdos. Para ele, os surdos se expressavam de forma um tanto aleatória, de modo que, para garantir alguma "sistematicidade" à sinalização (que, na realidade, já existia, mas isso só viria a ser percebido por Stokoe mais de cem anos adiante), ele ensinava os surdos a sinalizar seguindo a formação sintática prototípica da língua francesa. Na vida vivida dos surdos, porém, a sinalização não era mero recurso comunicacional, era a própria linguagem verbal em toda a sua potência, era a Língua Francesa de Sinais, e não dependia da organização amparada na língua oral para ser enunciada.

[18] Há controvérsias sobre o primeiro nome de E. Huet. Em seu robusto trabalho sobre a história do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), intitulado "Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma iconografia dos seus 160 anos", a historiadora Rocha (2018, p. 23) afirma que: "Todos os documentos por ele assinado e que constam no acervo do INES não revelam o seu primeiro nome. Sua assinatura tem apenas uma pequena variação de E. Huet ou E. D. Huet. Nos documentos internos do INES, até a década de 40 do século XX, o nome do fundador do INES aparece como E. Huet ou simplesmente Huet. A partir dos anos de 1950, passou a ser identificado como Ernest Huet. No ano de 1966, foi criado o GOT (Ginásio Orientado para o Trabalho Ernest Huet). O primeiro nome "Ernest" foi utilizado pela Instituição até a década de 90, quando algumas pesquisas passaram a apontar que seu primeiro nome seria Eduard". Assim, opto por seguir a mesma grafia da autora ao me referir a E. Huet.

(ASL). Além disso, após concluída a jornada de estudos, os sujeitos retornavam a sua região original e compartilhavam com a comunidade surda local a linguagem aprendida. Nesse novo momento, a língua era novamente matizada com novas cores, originando os sotaques das Línguas de Sinais.

Essa era a dinâmica da instituição que daria origem à Gallaudet University, onde Stokoe, em torno de 1960, faria suas primeiras investigações publicadas sobre o caráter linguístico das Línguas de Sinais (na obra *Sign Language Structure*) e, com os surdos Dorothy Carterline e Carl Croneberg, publicaria o *Dictionary of American Sign Language*, mas não sem que antes ela passasse por grandes reformulações do ponto de vista linguístico e, consequentemente, metodológico. Se é possível pensar que, entre meados do século XVIII e meados do século XIX, a comunidade surda tirou vantagem das inéditas práticas de institucionalização dos sujeitos em escolas especializadas de acordo com seu "transtorno", no final do século XIX, alguns novos fatos sociais modificaram a dinâmica de atuação das instituições em que estudavam. Alguns desse fatos são: o fortalecimento da visão descartiana de sujeito como máquina (cujas peças, se quebradas, poderiam/deveriam ser consertadas); a escalada da medicina ao posto de instância corretora dos desvios de saúde e comportamento humanos (ou seja, responsável pela manutenção do "sujeito quebrado"); a expansão da tecnologia em velocidade inédita até então (marcada destacadamente pelo domínio da eletricidade pelo homem); a interpretação dada à obra *A Origem das Espécies*, de Charles Darwin, publicada em 1859, que situava o homem da época, falante e ouvinte, como representativo do mais alto grau da evolução humana (e colocava os surdos sinalizadores como pertencentes a estágios anteriores da evolução por seu modo de comunicação "primitivo"); o surgimento da noção eugênica de aprimoramento da raça humana (que julgava todo sujeito desviante do padrão desejado como ameaça); a reinterpretação da concepção aristotélica de língua (oral e escrita) como expressão do pensamento, e, por consequência, como prova de humanidade (que considerava o não falante, ou o mau falante, sem racionalidade ou com racionalidade débil); a ideia de língua oral oficial do país como importante marca no fortalecimento da identidade nacional (devendo ser, portanto, protegida).

Diante de tal contexto, em 1880, na cidade de Milão, em um evento internacional voltado à discussão da educação de surdos, ficou decidido, em votação, que a língua oral era superior à língua de sinais para a instrução dos "surdos-mudos", o que repercutiu no retorno de grande parte dos representantes de cada país à sua nação, na interrupção do ensino em Língua de Sinais para esses estudantes. Os esforços educacionais deveriam se voltar prioritariamente não mais ao ensino de conteúdos tendo os gestos como aliados, mas à reabilitação dos surdos

para que pudessem chegar o mais perto possível daquilo que se considerava um sujeito "normal", "humano", isto é, ouvinte e falante da língua nacional oficial. Desarticular os surdos para garantir o aprimoramento da raça humana também se tornou imperativo. A sinalização foi proibida. Com isso, professores surdos, nos locais onde lecionavam, começaram a realizar serviços gerais ao mesmo tempo que, nesses espaços educacionais, deu-se lugar à profissão do fonoaudiólogo, que passou a ser construída com base em ações clínicas (Sánchez, 1990).

As instituições francesa, americana e brasileira de educação de surdos que mencionei ao longo deste texto não fugiram à regra: também se tornaram locais onde sinalizar era proibido, o que perdurou por quase um século após o evento de 1880. A Gallaudet, onde Stokoe ingressou como professor na década de 1950, era fruto dessa história. Daí a obrigatoriedade das aulas orais no período em que ele exercia o magistério.

Embora, institucional e oficialmente, as Línguas de Sinais tenham perdido espaço, ficando obscurecidas nesse âmbito por quase cem anos, nos encontros um a um, às escondidas, na vida privada, elas nunca deixaram de ocupar importante lugar não só na comunicação como ainda na própria constituição do povo surdo. Foi exatamente isso que chamou a atenção de Stokoe. Não foi na sala de aula, mas nas margens, na periferia da Gallaudet, nos intervalos, nos corredores, nos banheiros, em todos os lugares em que circulavam, que ele observou surdos sinalizando. O que haveria de tão irresistível naquela linguagem para que aqueles surdos, que assistiam a complexas aulas no Ensino Superior em inglês oral, recorressem, nos momentos de lazer e descontração, a ela? Isso o intrigou a ponto de decidir empreender pesquisa linguística tendo por objeto de estudo os "gestos" feitos pelos surdos.

Partindo do nível fonético-fonológico de análise linguística, Stokoe buscou equivalências entre fonética e fonologia das línguas orais e fonética e fonologia daquela linguagem gestual. Primeiro desafio: como empreender estudos fonético-fonológicos, que se atêm à articulação sonora das línguas, em uma linguagem que se realiza com as mãos e se apreende visualmente? Stokoe se apega não ao som em si, mas à função do som na linguagem verbal oral, que, de acordo com a perspectiva formal de estudo da linguagem, é ser unidade mínima desprovida de sentido que, na articulação com outros sons, gera um todo significativo, a palavra (Câmara Júnior, 2015; Quadros; Karnopp, 2004). Isso se traduziu em suas pesquisas iniciais como a busca por unidades mínimas constituintes dos sinais que, articuladas entre si, originavam um todo significativo, o sinal. Foi assim que ele chegou aos primeiros parâmetros das Línguas de Sinais: a Configuração de Mão, o Movimento e o Ponto de Articulação.

Desse modo, ele conseguiu provar que, assim como nas línguas orais, a Língua de Sinais Americana apresentava um quadro de unidades mínimas que se combinavam de formas

múltiplas (fenômeno reconhecido como "dupla articulação" pela Teoria Gerativa) criando inúmeros significados possíveis. A partir daí, avançando também sobre a morfologia e a sintaxe da ASL, outras pesquisas, pautadas na Linguística de sua época, foram encontrando evidências irrefutáveis de que as Línguas de Sinais se equiparavam às línguas orais em termos gramaticais, o que se traduzia como atender aos universais linguísticos, isto é, um conjunto de características gramaticais compartilhadas entre todas ou a maioria das línguas.

O grande desafio da linguística, que dava seus primeiros passos em direção à compreensão das LS no início da década de 1960, era provar, do modo mais evidente possível, que, embora não contemplasse o universal linguístico de ter modalidade oral-auditiva, a ASL atendia a muitos critérios que a colocavam junto às línguas orais, por exemplo: possuir formas de negação, estrutura frasal, signos equiparáveis às palavras (com significante e significado). Naquele momento, provar isso equivalia quase a colocar os surdos no rol da espécie humana, pois derrubava a compreensão de base aristotélica de que a fala (oral) é a expressão do pensamento e sua ausência ou sua articulação diferente da esperada de um ouvinte seria indício suficiente para presumir a ausência ou a debilidade de racionalidade, respectivamente. Provar que a forma gestual de comunicação surda era equiparada às línguas orais a dissociava da ideia corrente de que as línguas de sinais eram primitivas, linguagem dos primatas. Em suma, era a declaração, respaldada pela ciência, dos surdos aos ouvintes de que "Embora nossas línguas tenham modalidades diferentes, somos iguais a vocês!".

Obviamente, esse trabalho não foi aceito sem alguma resistência acadêmica. Na realidade, considerando o momento histórico, em que prevalecia sozinha a concepção da surdez como algo a ser curado há aproximadamente 80 anos, era tão inconcebível que a linguagem gestual fosse de fato uma linguagem verbal que não só ouvintes como ainda surdos da própria Gallaudet fizeram oposição às suas proposições (Sacks, 2010). Isso, contudo não foi suficiente para barrar o avanço das investigações na área, que foi ganhando cientistas adeptos[19], de modo

[19] No livro *Recent perspectives on American Sign Language*, lançado em 1980, organizado em uma parceria entre o americano Harlan Lane e o francês François Grosjean, foram publicados sete artigos inspirados nas discussões realizadas no Sétimo Congresso Mundial de Surdos em Washington D.C., em 1975. Ronnie Wilbur, no artigo "Linguistic: The Linguistic Description of American Sign Language", menciona alguns dos temas de trabalhos realizados em Linguística durante a década de 1970, apontando outros pesquisadores que se dedicaram ao estudo da ASL naquele início: "Estudos recentes da *American Sign Language* (ASL) têm defendido convictamente que a ASL é uma língua no completo sentido linguístico do termo. Pesquisas sobre a estrutura da ASL se iniciaram realmente com Stokoe (1960), e só recentemente abordadaram os detalhes da aquisição da ASL, memória, percepção, história, sociologia, e suas implicações educacionais. Pesquisas recentes na linguística ilustram a variedade de tópicos que têm sido investigados: sociolinguistica (Woodward, 1973a, 1973b, 1973c), mudanças históricas (Frishberg, 1976), fonologia (Friedman 1976a, 1976b), sintaxe (Liddell, 1977), empréstimos do inglês por meio da soletração manual (Battison, 1978), o sistema pronominal (Lacy, em comunicação individual; Kegl, 1976a, 1976b, 1977), e o escopo completo dos sistemas construídos sobre o gesto de apontação e sua aquisição

que, em 1972, Stokoe cria a revista *Sign Language Studies*[20], importante fórum de discussão científica sobre as Línguas de Sinais e aspectos culturais das comunidades surdas (Bauman; Murray, 2016, p. 273).

Nas artes surdas, já na década de 1960, as novidades trazidas por Stokoe corroboravam os movimentos de resistência cujas raízes remontam os Movimentos pelos Direitos Civis. Em 1972, Betty G. Miller, primeira surda da Gallaudet a se formar doutora, realiza a primeira exposição de grande repercussão de seu trabalho, chamada *Silent World*, que marca de forma indelével o reconhecimento de um estilo artístico gestado pela experiência surda. Wylene Rholetter diz o seguinte sobre esse evento:

> Geralmente reconhecida como a primeira exibição nos Estados Unidos devota à arte expressando temas a partir da experiência Surda, a amostra trouxe obras abertamente críticas à opressão do surdo pela maioria ouvinte. Uma das obras mais reconhecidas de Miller, *Ameslan Prohibited* [Língua de Sinais Americana Proibida] (1972), um desenho a caneta tinteiro, apresenta mãos acorrentadas nos punhos, e dedos decepados, representando a proibição da língua de sinais e seu efeito na comunidade Surda. A exibição gerou controvérsias, mas também introduziu muitos à arte Surda, definindo-a, em oposição às obras feitas por artistas Surdos, como arte com raízes fincadas na experiência Surda (Rholetter, 2016, p. 152, tradução minha)[21].

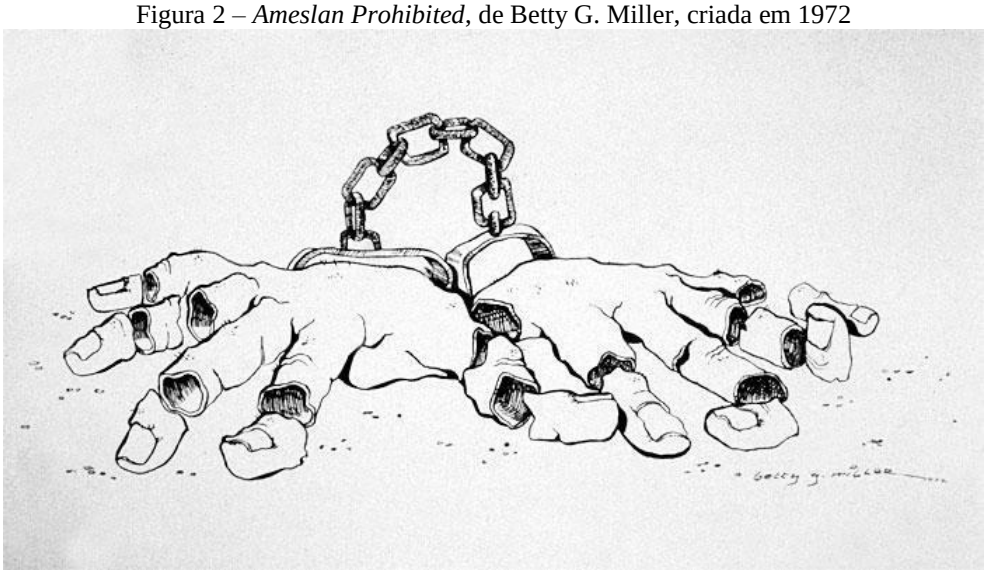
Na Figura 2, a seguir, reproduzo a obra mencionada, *Ameslan Prohibited*, de Betty G. Miller, produzida em 1972.

(Hoffmeister, 1978a, 1978b). Esses e outros estudos destacaram muitas características linguísticas da ASL. Pesquisa extensiva em outras línguas de sinais ainda não foram conduzidas" (Wilbur, 1980, p. 7, tradução minha).

[20] Nesse início da década de 1970, pesquisas baseadas na teoria Sociolinguística já começavam a acontecer, de modo que, dos cinco artigos publicados na primeira edição da revista *Sign Language Studies*, dois tinham essa abordagem: "Implications for Sociolinguistic Research among the Deaf", de James C. Woodward; e "Some Sociolinguistic Considerations of American Sign Language", de Harry Markowicz.

[21] Texto original: Generally recognized as the first exhibition in the United States devoted to art expressing themes from the Deaf experience, the show featured work that was openly critical of the oppression of the Deaf by the hearing majority. One of Miller's best-known works, Ameslan Prohibited (1972), a pen-and-ink drawing, showed hands with chains on wrists, and fingers chopped off, representing the prohibition of sign language and the effect of the prohibition on the Deaf community. The exhibit created controversy, but it also introduced many to Deaf art, defined, in apposition to work by Deaf artists, as art rooted in Deaf experience (Rholetter, 2016, p. 152).

Figura 2 – *Ameslan Prohibited*, de Betty G. Miller, criada em 1972



Fonte: disponível em: https://heartdeaf.com/heart/content/DeafVisualArt/SampleWork/BettyMiller/Ameslan/images/Ameslan-color.jpg. Acesso em: 26 ago. 2023.

Ainda no mundo artístico, o filme *E seu nome é Jonas*, de 1979, é emblemático na apresentação à sociedade do percurso do surdo do nascimento em família ouvinte, passando pelos tratamentos auditivos da época até o encontro libertador com a Língua de Sinais (com final que lembra o de *O Milagre de Anne Sullivan*, de 1962, no qual ocorre a compreensão da menina surdocega Helen Keller de que as palavras soletradas em alfabeto manual refletem e refratam o mundo).

No segmento educacional, também houve mudanças em decorrência das pesquisas de Stokoe. A partir das descobertas linguísticas sobre o funcionamento da ASL, gradualmente, as Línguas de Sinais foram sendo readmitidas no âmbito educacional. Como naquele ponto da vigência do oralismo já havia ficado evidente que a técnica oralista fracassava na maior parte dos casos e que o uso das mãos na comunicação era algo difícil de se combater, a educação especial se apropriou das Línguas de Sinais não como línguas de instrução, mas como ferramentas auxiliares na aprendizagem da língua oral (Sánchez, 1990). A década de 1970 fica marcada por esse movimento educacional. Mais adiante, ele seria contestado graças ao avanço das pesquisas e ao aumento do senso de pertencimento dos surdos a uma comunidade aglutinada. Nesse sentido, destacam-se, sobretudo, a linguagem e a cultura surdas que os diferenciavam dos ouvintes.

2.2 SEGUNDO MOMENTO: RECONHECER E RESPEITAR AS DIFERENÇAS ENTRE SURDOS E OUVINTES

Se – naquele que apontei como sendo um primeiro momento, ainda que embrionário, dos Estudos Surdos, com predominância das pesquisas em Linguística – o objetivo principal era provar a paridade entre língua oral e língua sinalizada, o que, por consequência lógica, provaria que surdos e ouvintes "são iguais" do ponto de vista linguístico, no segundo momento dos ES, a meu ver, o que dita o movimento dos trabalhos é a compreensão e a autoafirmação dos surdos como povo culturalmente diferente do ouvinte e a militância pelo reconhecimento e pelo respeito às diferenças que os identificam.

Obviamente, o mundo da ciência trazia em si aquilo que pulsava no mundo da vida surda, e ambos se retroalimentavam. Neste, a oposição à perspectiva médica da surdez continuava, dessa vez, ainda mais incisivamente. Naquele, o avanço tecnológico e médico do momento parecia ter como maior representação, para a comunidade surda, o implante coclear, procedimento cirúrgico em que é implantado no surdo um aparelho que atua diretamente no nervo auditivo por meio de microeletrodos inseridos na cóclea. Os estímulos por eles produzidos são conduzidos por nervos ao cérebro, produzindo aquilo que ficou conhecido como "ouvido biônico".

Tido pela comunidade ouvinte como um verdadeiro milagre da medicina, o implante foi recebido pela comunidade surda como uma ameaça biológica à cultura surda. Em *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*, de Lane (1992), no capítulo "Biopoder *versus* criança surda", o autor assevera que essa tecnologia pode ser útil para pessoas ouvintes que perderam a audição após a aquisição da linguagem, pois eles atenderiam aos critérios para ser candidatos ao procedimento.

> Mas então, por que é que se assiste a um crescimento do número de implantes em crianças culturalmente surdas, quando estas não cumprem vários desses critérios? Esse facto deve-se, obviamente, à medicalização das diferenças culturais – linguagem e valores diferentes – da comunidade dos surdos. O agente activo na medicalização da surdez cultural é o sistema audista[22], que não pode ser bem sucedido sem o assentimento dos "pacientes" que o rejeitam, ou daqueles que falam por eles, isto é, dos pais das crianças surdas que a eles aderem. A medicalização da surdez cultural não só "faz sentido" aos pais ouvintes mal informados, como também alimenta uma

[22] De acordo com Gertz e Bauman, o termo audismo (em inglês, *Audism*) foi criado em 1975 pelo surdo americano Tom Humphries, em um ensaio não publicado. Para esses autores, o termo se refere à
[…] noção de que alguém é superior baseado em sua habilidade de ouvir ou de se comportar da mesma maneira que aqueles que escutam (audismo individual). Ele também pode se referir a um sistema de vantagem baseado na habilidade auditiva (audismo institucional), e/ou a uma orientação fonocêntrica que relaciona a identidade humana à fala (audismo ideológico). Indivíduos que têm e/ou praticam essas crenças podem ser rotuladas como audistas (Gertz; Bauman, 2016, p. 63, tradução minha).

> falsa esperança – a de que seus filhos não venham a inserir-se numa linguagem e numa cultura minoritárias que lhes são estranhas (Lane, 1992, p. 188).

Como explica o autor, o mesmo procedimento não se aplicaria aos nascidos ou muito jovens tornados surdos, uma vez que já estavam imersos na língua e cultura surdas. Os surdos, por sua vez, engajam-se politicamente, mais do que nunca, na mudança de sua realidade. No que diz respeito à educação, o uso concomitante dos sinais com a língua oral (prática conhecida como bimodalismo), considerado um avanço na década de 1970 em relação ao oralismo puro vigente há quase um século, passa a ser questionado. Por que a Língua de Sinais deveria ficar subjugada à língua oral na educação de surdos se já estava provado que era equiparada à última? Era hora de a Língua de Sinais ter seu devido lugar de língua de instrução e de objeto de estudo na educação de surdos, enquanto as línguas orais deveriam passar ao *status* de segunda língua.

Nas instituições representativas de surdos, o empoderamento também se fez sentir naquele momento. Nos EUA, o movimento *Deaf President Now* também é símbolo desse engajamento nas lutas sociais por maior representatividade surda, quando os estudantes da Universidade Gallaudet reivindicaram que um reitor surdo fosse empossado, algo que em mais de cem anos de existência da instituição nunca havia ocorrido. Conforme narrado lindamente por Sacks (2010, p. 111), a manifestação realizada em Washington D.C. (onde se situa a Gallaudet), durante fevereiro e março de 1988, metaforiza um florescer do povo surdo quanto à tomada das rédeas da própria vida das mãos dos ouvintes à força: "Alguns dos cartazes são manifestamente furiosos [...]. Começo a me dar conta de que são os surdos atingindo a maioridade, dizendo finalmente, alto e bom som: 'Não somos mais crianças. Não queremos mais os seus cuidados'". Acredito que esse enunciado demonstra muito bem as forças de dispersão que representavam os movimentos surdos, algo análogo ao que, academicamente, ocorria com os próprios Estudos Surdos, pois esse grito por autonomia se faz sentir, também, nas publicações, explícita ou implicitamente.

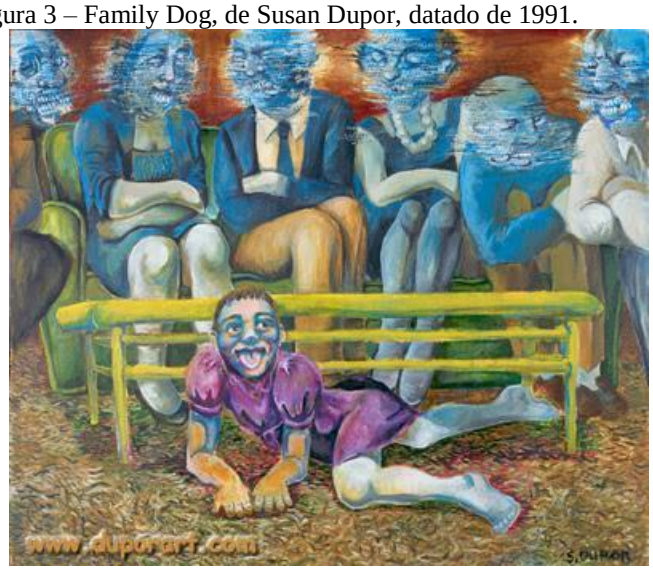
No Brasil, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (Feneida), criada em 1977, tinha seu corpo diretivo composto apenas por ouvintes. Em 1987, após quatro anos de muita luta por parte da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, a instituição teve seu estatuto alterado, passando a admitir surdos na diretoria. Além disso, teve seu nome alterado para Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), desvinculando sua identidade onomástica da ideia da surdez como deficiência (Klein, 2001).

No mundo da arte, a efervescência também foi de grande proporção. A Literatura produzida em Língua de Sinais se alastra de forma inédita; o teatro ganha densidade nunca antes vista; as obras fílmicas – como *O país dos Surdos*, de 1992 – registram vivências surdas e o

senso de comunidade compartilhados por sujeitos de países distintos. As artes plásticas são elevadas a um novo patamar, tendo como uma das provas disso o movimento De'VIA (Deaf View/Image Art) que, em 1989, lança um Manifesto em que enfatiza que nem todos os trabalhos artísticos feitos por surdos são classificados como De'VIA, uma vez que o principal critério é que a obra de arte tivesse suas raízes na experiência Surda.

Uma das obras que representa muito bem o posicionamento crítico do surdo frente à comunidade ouvinte nessa época é o quadro *Family Dog*, de Susan Dupor, datado de 1991 (Figura 3).

Figura 3 – Family Dog, de Susan Dupor, datado de 1991.



Fonte: Disponível em: http://2.bp.blogspot.com/-4HJckXfGsew/VaXVqoM5emI/AAAAAAAAADo/LppobFZaBK0/s400/familydog.jpg. Acesso em: 26 ago. 2023.

Na Figura 3, está representada uma cena familiar com sete pessoas, em que apenas seis estão no sofá e uma está no chão, abaixo de uma mesa de centro amarela que a separa das demais. De acordo com Dupor,

> [...] a imagem reflete a experiência de uma criança Surda vivendo numa família não sinalizadora de adultos ouvintes. Os braços cruzados indicam sua não intenção de sinalizar, e as faces borradas representam a falha na leitura labial. A criança Surda, como um animal familiar, é amada e cuidada mas isolada da comunicação real e clara, sendo definida como "menor que os demais" (Dupor *apud* Rholetter, 2016, p. 153, tradução minha)[23].

[23] Texto original: "[…] the image reflects the experience of a Deaf child living in a family of nonsigning hearing adults. The tucked hands indicate their unwillingness to sign, and the blurred faces represent the failure of lipreading. The Deaf child, like a family pet, is loved and cared for but isolated from real communication and clearly defined as 'less than'" (Dupor *apud* Rholetter, 2016, p. 153).

Se, no primeiro momento dos ES, a luta era para provar que *surdos e ouvintes são iguais*, e a linguística podia provar; no segundo momento, a luta era para que a sociedade compreendesse que *surdos e ouvintes são diferentes*, mas não apenas isso: *queremos ser respeitados em nossa diferença*. Academicamente, parecia haver a urgência da recuperação de uma história surda comum, a um só tempo, justificadora e promotora de uma identidade cultural coletiva relativamente unificada.

Woodward (2012), com base em Hall, afirma haver duas formas diferentes de se pensar a identidade cultural:

> A primeira reflete a perspectiva [...] na qual uma determinada comunidade busca recuperar a "verdade" sobre seu passado na "unicidade" de uma história e de uma cultura partilhadas que poderiam, então ser representadas, por exemplo, em uma forma cultural como o filme, para reforçar e reafirmar a identidade – no caso da indústria da herança, a "inglesidade"; no exemplo de Hall, a "caribenhidade". A segunda concepção de identidade cultural é aquela que a vê como "uma questão tanto de 'tornar-se' quanto de 'ser'" (Woodward, 2012, p. 28).

Nesse momento dos Estudos Surdos, a primeira forma de se pensar a identidade cultural apresentada por Woodward é certamente a que tem mais destaque nas publicações. "A identidade surda" é reafirmada em diversos trabalhos que a opõem não apenas em relação à "identidade ouvinte" mas também à percepção reducionista de que o surdo é aquele que tem deficiência auditiva.

> "Deficiente" é um rótulo que historicamente não pertence ao povo Surdo. Ele sugere auto-representações políticas e objetivos não familiares ao grupo. Quando pessoas Surdas discutem sua surdez, elas utilizam termos profundamente relacionados a sua língua, seu passado, e sua comunidade (Padden; Humphries, 1988, p. 44).

A diferenciação entre os termos Surdo (com "S" maiúsculo) e surdo (com "s" minúsculo) demarca muito bem os territórios de cada um nas publicações da época, como se vê em Padden e Humphries (1988, p. 39): "SURDO é um modo de identificar o grupo e a conexão de alguém com ele; e 'surdo' é um modo de comentar sobre a inabilidade de falar e ouvir de uma pessoa". Analogamente, a diferença entre "Surdez" e "surdez" é estabelecida: a segunda é compreendida como fenômeno clínico, enquanto a primeira é compreendida como fenômeno sociocultural.

Estabelecer marcos históricos e renarrar a história surda teve especial importância nesse momento, pois, no povo surdo, a maior parte dos membros não conta com ascendência surda, com hábitos culturais herdados dos pais, nem mesmo a língua. Nascidos em famílias ouvintes em mais de 90% dos casos, os surdos contam com o renarrar de histórias no encontro

com seus pares, para manter vivo o senso coletivo, a sua Surdidade[24] e, em última instância, seu próprio *ser surdo*. Obras escritas por surdos e ouvintes pertencentes à comunidade surda que visam à recuperação de uma história surda para além dos prontuários clínicos – como, destacadamente, *Everyone here spoke sign language*, escrito por Nora Ellen Groce (1985); *Deaf in America: voices of a culture*, escrito por Carol Padden e Tom Humphries (1988); *When the mind hears: a history of the deaf* e *The Deaf Experience: Classics in Language and Education*, o primeiro escrito e o segundo organizado por Harlan Lane (1984), entre outros – têm grande peso no fortalecimento dos ES e da comunidade surda.

Outro movimento importante nesse momento foi inventariar aspectos da vida surda que, interpretados, apontavam para a existência de uma cultura comum entre eles. Uma das obras em que isso acontece é o *Deaf in America: voices from a culture*, de Carol Padden e Tom Humphries (1988), já mencionado. Em outro livro da dupla, *Inside Deaf Culture*, de 2005, eles falam sobre aquele emblemático trabalho da década de 1980. Para os autores,

> Escrevemos nosso primeiro livro, '*Deaf in America: Voices from a Culture*', para explicar o uso do termo "cultura" como um meio de descrever as vidas do povo Surdo. O termo tem sido usado para descrever as práticas de comunidades ouvintes ao redor do globo, mas nunca havia sido amplamente utilizado para descrever o povo Surdo. Em 1980, como a ideia estava começando a circular entre os Surdos, aceitamos a tarefa de explicar como um grupo de pessoas que não tinham uma religião, um vestuário ou uma dieta distintiva – nem mesmo habitavam um espaço geográfico particular para chamar de seu – podia ser chamado de "cultural".
> Usamos uma definição de cultura que enfocava nas crenças e práticas, particularmente no papel central da língua de sinais nas vidas diárias da comunidade. [...] (Padden; Humphries, 2005, localização 15, tradução minha)[25].

[24] "Surdidade", nesse caso, é utilizado como termo análogo, em Língua Portuguesa, a "*Deafhood*", conforme tradução, realizada em Portugal, da obra *Understanding Deaf Culture: in Search of Deafhood*, do autor surdo Paddy Ladd. De acordo com ele (na tradução portuguesa), "este termo foi desenvolvido em 1990 [...], a fim de iniciar o processo de definição do estado existencial dos Surdos como 'ser no mundo'. Até agora, o termo médico 'surdez' foi usado para englobar essa experiência dentro da categoria mais ampla de 'deficiente auditivo', a grande maioria dos quais eram pessoas idosas 'com problemas de audição', de modo a tornar invisível a verdadeira natureza da existência coletiva Surda. A Surdidade não é vista como um estado finito, mas como um processo através do qual os indivíduos surdos chegam a efetivar sua identidade Surda, postulando que aqueles indivíduos constroem aquela identidade em torno de vários conjuntos de prioridades e princípios ordenados de maneiras diferentes, que são afetados por diversos fatores, como nação, era e classe (Ladd, 2013, p. xiv-xv).
No Brasil, Perlin (2003), primeira doutora surda do país, em sua tese de doutorado, utiliza o termo "ser surdo" como tradução de *Deafhood*. Em seu texto, a autora reitera várias vezes que, embora utilize o substantivo masculino "ser", em termos verbais "ser surdo" não está tão próximo semanticamente da permanência expressa no verbo "ser", mas, sim, da impermanência, do movimento, da transitoriedade, do "ser em processo" expressos pelo verbo "estar", de modo que "ser surdo" pode ser compreendido muito mais como "estar sendo surdo". De acordo com ela, o "estar sendo surdo entre nós é considerado um estar na experiência surda componente ativo que se agencia nas dinâmicas de poder constitutivas do povo surdo. É uma experiência na convivência do ser na diferença, no espaço de uma cultura, de um povo" (Perlin, 2003, p. 91).

[25] Texto original: "We wrote our first book, *Deaf in America: Voices from a Culture*, to explain the use of 'culture' as a way of describing the lives of Deaf people. The term had long been used to describe the practices of hearing communities around the world, but it had never been widely used to describe Deaf people. In 1980, as the idea was beginning to circulate among Deaf people, we took on the task of explaining how a group of people who did not have any distinctive religion, clothing, or diet-or even inhabit a particular geographical space they called their own-could be called 'cultural'".

Na Linguística, o enfoque não se restringiu mais a provar que a Língua de Sinais é língua. Embora estudos nesse sentido permanecessem, as distinções entre LS e línguas orais passaram a ser alvo de levantamento e análise. As distinções entre as modalidades linguísticas passaram a ser exploradas em maior profundidade; somando-se ao estruturalismo e ao gerativismo, outras teorias de estudos da linguagem, de cunho funcionalistas, bem como as Análises do Discurso, passam a estudar as LS sob os mais diversos prismas.

2.2.1 Embriões dos Estudos Surdos no Brasil

No cenário brasileiro, estudos sobre a Língua Brasileira de Sinais têm início na década de 1980. Nesse momento, as produções acadêmicas circulam principalmente em anais de eventos e revistas científicas. Têm especial importância nesse início os escritos de Lucinda Ferreira, que publicou artigos pioneiros como "Similarities and differences in Two Brazilian Sign Languages", em 1984, "A comparative study of signs for time and space in São Paulo and Urubu-Kaapor Sign Languages", em 1985; e "Classificadores em LSCB", em 1989, entre outros. Além de se debruçar sobre a LSCB (que viria a ser alcunhada como Libras), ela chama a atenção por já apontar a existência de outras línguas de sinais brasileiras, como a Língua de Sinais Urubu-Kaapor, de uma comunidade indígena situada, hoje, no Estado do Maranhão. Em 1995, ela lança *Por uma gramática de Línguas de Sinais*, livro hoje tido como um clássico dos Estudos Linguísticos da Libras.

Outro nome de destaque que surge no final da década de 1980 é Tânya Amara Felipe de Souza, cuja dissertação de mestrado, defendida em 1988, teve por título *O signo gestual-visual e sua estrutura frasal na LSCB*. Em 1998, ela obtém o título de doutora, com a tese *A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*.

Pouco antes disso, em 1995, Lodenir Becker Karnopp e Ronice Müller de Quadros defendem suas dissertações de mestrado: *Aquisição do Parâmetro Configuração de Mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos* e *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição*, respectivamente. Em 1999, essas mesmas pesquisadoras alcançam o grau do doutorado com a apresentação dos trabalhos *Aquisição Fonológica na*

We used a definition of culture that focused on beliefs and practices, particularly the central role of sign language in the everyday lives of the community. […]" (Padden; Humphries, 2005, localização 15).

Língua Brasileira de Sinais: Estudo Longitudinal de uma Criança Surda, da primeira, e *Phrase Structure of Brazilian Sign Language*, da segunda.

Nesses trabalhos em Linguística, que abrem o caminho dos Estudos Surdos no Brasil, percebe-se grande influência das pesquisas realizadas tendo por objeto de estudo a ASL, o que os caracteriza em grande medida como contrastivos. Além disso, na segunda metade da década de 1990, parece-me que se inicia aquele que podemos considerar como um terceiro momento dos Estudos Surdos e, no contexto brasileiro, ele tem importância particular. A seguir, é sobre esse movimento que me debruço.

2.3 TERCEIRO MOMENTO: DESTACAR E VALORIZAR AS REALIDADES SURDAS LOCAIS

Os trabalhos publicados no Brasil na segunda metade da década de 1990 já anunciavam que chegava um novo momento dos ES brasileiros, aberto em grande medida pelas pesquisas em Linguística realizadas na década anterior. Conforme o século XX se aproximava de seu final, tornava-se mais evidente que realidades surdas locais e singulares chegavam com maior frequência aos textos acadêmicos, o que caracteriza, a meu ver, a chegada do terceiro momento dos Estudos Surdos.

Como afirmado anteriormente, os momentos em que dividi a produção na área não são estanques, de modo que estudos linguísticos que visavam a provar/reforçar o caráter verbal das Línguas de Sinais, característicos do primeiro momento discutido, nunca pararam de ser realizados, mas passaram a conviver com as novas tendências do segundo momento, que tinha por prioridade estabelecer certa territorialidade cultural surda em relação à suposta territorialidade cultural ouvinte. No terceiro momento, as temáticas caras aos dois anteriores não foram descontinuadas, mas passaram a conviver com as temáticas nascidas das novas demandas da comunidade surda como um todo. E mais: se, nos primeiros dois momentos, os EUA representavam, quase que sozinhos, o grande centro irradiador das produções acadêmicas em ES, exportando para os demais países as grandes novidades conceituais da área, no terceiro momento, os olhares daqueles que faziam ES parecem se voltar para o local, em suas múltiplas dimensões. A produção em ES responde inevitavelmente ao mundo da vida, e, nesse momento, ela entra na arena enunciativa tendo como um dos principais destinatários a Política de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva que se esboçava em nosso país. Para que se compreenda mais o contexto em que isso ocorre, retrocederei um pouco no tempo.

2.3.1 Estudos Surdos no Brasil na década de 1990

No Brasil, governamentalmente, os surdos são tidos como público situado no grupo das pessoas com deficiência, ao qual é destinada a modalidade Especial de Educação. Na década de 1970, após longa vigência de modelo educacional excludente daqueles tidos como "defeituosos", inicia-se neste país a perspectiva integracionista de educação especial. Nela, os "deficientes" que demonstravam a capacidade de estar entre os ditos "normais" tinham a chance de adentrar as salas de aula comuns. Aqueles que não atendiam aos parâmetros de aceitabilidade social (criados com base na realidade das pessoas consideradas sem deficiência) eram destinados a salas ou escolas especiais, as quais tinham forte viés clínico de atuação para diminuição dos "desvios" apresentados pelos estudantes.

Com o forte questionamento de organizações representativas das pessoas com deficiência em nível mundial a respeito desse modelo, que, no fim das contas, também segregava os alunos com deficiência, emerge o modelo inclusivo de educação especial, segundo o qual todos os alunos, com e sem deficiência, devem frequentar as mesmas salas e escolas a fim de garantir a socialização daquela parcela social mais vulnerável (Unesco, 1994).

Em 1994, ocorre a Conferência Mundial de Educação Especial, na cidade espanhola de Salamanca, em que foram representados 88 governos e 25 organizações internacionais. No evento, é assinada a "Declaração de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais", marco documental sobre o tema, que viria a guiar a implementação de mudanças nos sistemas educacionais de várias partes do globo, incluindo o Brasil. Apesar de este país ter promulgado, em nível federal, a Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva somente em 2008, ações no sentido de viabilizar a inclusão educacional dos alunos com deficiência começaram a ocorrer bem antes disso, ainda na década de 1990, assim como acontecia em outros países.

Embora tenha sido considerado por muitos segmentos da sociedade como um avanço inestimável para as pessoas com deficiência, o modelo inclusivo de educação especial trouxe consigo, no caso do Brasil, uma dinâmica educacional tida pela comunidade surda como mais ameaçadora à sua língua e cultura do que a da educação integracionista. Explico o porquê: na leitura da Declaração de Salamanca realizada pelo nosso país, foi desconsiderado o conteúdo do Artigo 19, afirmativo de que

> [...] políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação

> em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (Unesco, 1994, p. 7).

Desconsiderando a recomendação da própria Declaração, o Brasil implementou o modelo inclusivo de educação especial dispersando os surdos em salas de aula comuns. No modelo integracionista, ainda que sob o rótulo da "deficiência", "da falta", do não atendimento àquilo que se esperava do "bom surdo" (que compreende e fala a língua oral quase tão bem quanto um ouvinte), os surdos se viam congregados, em contato cotidiano, tendo naquelas horas diárias de convivência a oportunidade de se comunicar em Libras, o que fortalecia seus laços comunitários. Isolados dos alunos ouvintes em salas e escolas especiais (a despeito das práticas que não priorizavam o ensino de conteúdos curriculares, mas a aproximação deles de um modo de ser ouvinte), os surdos convertiam, resilientemente, aquele cronotopo (tido por muitos como destinado aos que fracassavam) em um tempo-espaço de interação linguística único, não encontrado nem mesmo em casa[26].

Com a implementação do modelo inclusivo de educação, documentalmente, tornava-se papel da escola adequar-se ao aluno. Porém, para os surdos, na condição de comunidade linguístico-cultural, isso significou uma pulverização que os isolava da própria vida cultural, mediada pela Libras, com seus pares. Além disso, discursos superficiais sobre diversidade, igualdade e união entre alunos com e sem deficiência findavam por se traduzir, na prática, na desconsideração e no apagamento das diferenças que caracterizavam cada um[27]. Foi perante tal cenário, agravado pelo desconhecimento da Libras praticamente pela totalidade de professores da Educação Básica, pela falta de intérpretes em quantidade suficiente para atender às múltiplas escolas que passariam a receber surdos, pela medição do aluno surdo com a mesma régua com que se media o ouvinte em sala, pela ausência de incentivo à criação de um currículo pautado nas realidades surdas, entre outras situações desafiadoras, que os Estudos Surdos em Educação, no Brasil, construíram suas primeiras bases.

---

[26] Na convivência com surdos que passaram pela Educação Básica entre a vigência dos modelos integracionista e inclusivo, inúmeras vezes, testemunhei a afirmação de que "o primeiro era melhor do que o segundo". Impressiona perceber que o parâmetro para tal avaliação é a possibilidade de se congregar com o outro surdo. Repare-se que, mesmo sendo comuns, no modelo integracionista, práticas de reabilitação da fala e mesmo a interdição explícita da Libras em vários momentos, esse modelo é preferido em relação ao inclusivo, que não prevê a proibição da Libras, mas dispersa os surdos.

[27] No artigo "Educação bilíngue para surdos: vozes evocadas explícita e implicitamente pela Nota Técnica 05/2011 da SECADI" (Oliveira, 2016, p. 108-131), publicado no livro *A muitas mãos: contribuições aos Estudos Surdos*, tive oportunidade de discutir um pouco mais a fundo essa questão. Tal publicação pode ser acessada pelo *link* https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21317/5/A%20muitas%20maos%20%28Livro%20Digital%29.pdf.

Além dos trabalhos em Linguística, em resposta às configurações educacionais da época, a década de 1990 traz consigo o florescer, em terras brasileiras, dos Estudos Surdos em Educação. Alguns dos pesquisadores que viriam a ganhar bastante destaque na primeira década dos anos 2000 nos ES brasileiros defendem suas teses e/ou dissertações nesse período. Na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Cristina Broglia Feitosa de Lacerda defende, em 1996, sua tese de doutorado intitulada *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte: examinando a construção de conhecimentos*. Na Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), Ana Dorziat Barbosa de Mélo obtém, em 1995, o título de mestre com a dissertação *Análise crítica de depoimentos de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula*; e, em 1999, o título de doutora com a tese *Concepções de surdez e de escola: ponto de partida para um pensar pedagógico em escola pública de surdos*. Em 1996, Nídia Regina Limeira de Sá, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj), defende sua dissertação de mestrado *Educação de surdos: a caminho do bilinguismo*, publicada em livro homônimo em 1999. Sueli de Fátima Fernandes, outro nome de peso da área no Brasil, defende sua dissertação de mestrado em 1998, intitulada *Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?*, na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A chegada e o desenvolvimento dos Estudos Surdos no Brasil devem, também, muito à atuação do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (Nuppes/UFRGS), articulado com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), que iniciou trabalhos em 1996 sob orientação do professor argentino Carlos Skliar, que definiu os ES em Educação como sendo

> [...] um programa de pesquisa em educação, pelo qual as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano (Skliar, 2010, p. 5).

A constituição desse grupo se deu pela articulação entre os Estudos Culturais e os Estudos Foucaultianos, herdando dos primeiros as noções de representação, identidade e cultura; e, dos segundos, as noções de discurso, norma/normalização e governamento (Lopes, 2017; Lopes; Thoma, 2018).

Pesquisadores importantes nos Estudos Surdos brasileiros, como Wilson Miranda, Adriana Thoma, Madalena Klein, Maura Corcini Lopes e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, advêm desse contexto. Dentre as pesquisas realizadas pelo grupo, ainda na década de 1990, destaco a dissertação de mestrado daquela que viria a ser a primeira doutora surda do Brasil, Gladis

Terezinha Taschetto Perlin, defendida em 1998, intitulada *Histórias de vida surda: identidades em questão*, cujos desdobramentos em artigos, por exemplo, foram para muitos brasileiros da comunidade surda a primeira oportunidade de contato com a temática das Identidades Surdas[28].

Além das dissertações e teses produzidas por eles nos anos que circundaram a virada do milênio, coletâneas de artigos publicados pelo grupo, produzidas já no apagar das luzes da década de 1990, tiveram bastante importância na iluminação da área no território nacional pelos anos que viriam. Destaco três obras que foram organizadas por Carlos Skliar e publicadas pela Editora Mediação: *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*, de 1997, em que, dos cinco artigos publicados, três se voltam à discussão sobre a Educação de Surdos; *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*, de 1998, coletânea de dez artigos produzidos por membros do Nuppes totalmente voltados para questões surdas; e a série *Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos*, com dois volumes que totalizam 31 artigos escritos em português ou espanhol, discutindo aspectos da educação de surdos não só no cenário brasileiro mas também no latino-americano.

Os temas abordados nessas três obras do Nuppes sinalizam grandes questões que liderariam as discussões sobre surdos no âmbito acadêmico ao longo da primeira década dos anos 2000 em nosso país: Políticas Educacionais (com ênfase na defesa da perspectiva bilíngue de educação de surdos como forma de enfrentamento à perspectiva inclusiva de educação especial realizada no Brasil); currículo (com destaque para as relações de poder nele instauradas e a necessidade de que fosse pensado a partir da realidade linguístico-cultural surda); ensino de Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para surdos (desde estratégias metodológicas a problematizações sobre o desafio que ele representa); cultura e identidades surdas (temas que cada vez mais se tornavam a via para se afastar da concepção audiológica da surdez e conter seus efeitos na educação de surdos); tradução e interpretação entre o par linguístico Libras-LP (com forte ênfase na formação profissional e na realização dessas atividades no âmbito educacional).

De modo geral e com base no que já apresentei, percebe-se que os ES realizados naquele momento no Brasil já apontavam para as três grandes subáreas que hoje se reconhecem nesse campo: Estudos Linguísticos das Línguas de Sinais, Estudos Surdos em Educação e Estudos da Tradução e Interpretação em Línguas de Sinais. Os ES realizados nos anos 2000 viriam a reforçar essa tendência.

[28] Este é meu caso. A primeira leitura que realizei sobre o tema foi no artigo "Identidades Surdas", de Gladis Perlin, inserido na coletânea *A surdez: um olhar sobre as diferenças*, organizada por Carlos Skliar e publicada em 1998.

2.3.2 Estudos Surdos no Brasil na década de 2000

No início dos anos 2000, os Estudos Surdos já eram reconhecidamente uma área de investigação acadêmica em âmbito internacional. Para além de publicações dedicadas à disseminação de pesquisas em Linguística (que, como vimos, tiveram início no Brasil em 1980), publicações de livros que discutem a realidade surda brasileira, com grande destaque para as questões educacionais sob perspectiva bilíngue, são realizadas em quantidade inédita. Isso certamente se deve, em grande medida, ao fervilhar das novidades que o mundo da vida trazia para o cotidiano surdo.

No âmbito legal, em 2002, após anos de militância do povo surdo brasileiro respaldada pelas pesquisas acadêmicas das duas décadas anteriores, acontece a promulgação da Lei nº 10.436/2002, conhecida como "Lei de Libras", que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão do povo surdo brasileiro. Ela é considerada o maior marco legal conquistado pelos surdos de nosso país tendo em vista os seus desdobramentos. Nesse documento, fica registrado, também, que a Libras é uma língua independente da Língua Portuguesa, no sentido de que sua materialização não se dá pela reprodução visual da estrutura gramatical da LP[29].

A promulgação desse importante dispositivo legal enseja a assinatura do Decreto nº 5.626/2005, que o regulamenta estabelecendo as atitudes governamentais a ser tomadas a partir do reconhecimento da Libras. A respeito da Educação Básica voltada ao alunado surdo, esse Decreto, preconizava que

> Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:
> I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
> II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2005[30]).

Em 2010, a Lei nº 12.319 regulamenta, em nível federal, a profissão do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais, o que viabiliza a contratação desses profissionais em

[29] Nessa mesma década, a Libras passa a ser reconhecida como língua em diversos municípios e estados brasileiros. Na realidade, já nos anos 1990, algumas localidades (como Minas Gerais, pela lei nº 10.379/1991; e Paraná, pela Lei nº 12.095/1998, por exemplo) já haviam feito esse reconhecimento. Mas, sem dúvidas, após o reconhecimento em nível federal, a atitude se multiplicou grandemente.
[30] Documento não paginado.

instituições federais e inspira os estados e municípios a criar sua própria legislação regulamentadora da profissão.

No âmbito educacional, a defesa de e a reivindicação por escolas bilíngues, movimento surgido no exterior na década de 1980 e que chega ao Brasil na década de 1990, ganha nos anos 2000 movimentos das Associações de Surdos coordenados pela Feneis com grande adesão do povo surdo. O enfrentamento ao modelo educacional inclusivo se avulta, contando não apenas com o respaldo acadêmico internacional mas também com o brasileiro. Nesse momento, igualmente incisiva é a já conhecida contraposição ao discurso clínico sobre a surdez, que parece crescer na mesma proporção em que ganham força os movimentos surdos.

No âmbito científico, em linguística, Quadros e Karnopp (2004) publicam o *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*, hoje tido como um clássico da área. Nele, sob a perspectiva do gerativismo, as autoras realizam a descrição da Libras em níveis fonético-fonológico, morfológico e sintático.

Coletâneas com um ou mais livros contendo artigos organizados por autores diversos também ganham o cenário intelectual nos Estudos Surdos brasileiros e nos permitem ter um panorama dos temas mais abordados nesse momento. Vejamos algumas delas: *A invenção da surdez I: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação* (Thoma; Lopes, 2004) e *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos* (Thoma; Lopes, 2006), publicados pela Edunisc e organizados por Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes, com artigos que discutem aspectos epistemológicos, culturais, educacionais e psicanalíticos das realidades surdas formando o compêndio e ampliando ainda mais o terreno dos ES em nosso país.

Outra coleção importante é a composta por quatro livros intitulados *Letramento e minorias* (Lodi; Harrison; Campos; Teske, 2002), *Leitura e escrita no contexto da diversidade* (Lodi; Harrison; Campos, 2004), *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização* (Lodi; Lacerda, 2009) e *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental* (Lacerda, 2009). Essas obras foram publicadas pela Editora Mediação, dos anos 2002 a 2009. Embora nos dois primeiros volumes haja textos que se voltam para realidades outras, é notável a predominância de capítulos que abordam questões de letramento, leitura e escrita atinentes aos surdos. O terceiro livro se volta inteiramente para o letramento bilíngue de surdos; e o último traz apenas textos de Cristina Broglia de Lacerda, que se dedica à discussão da presença do intérprete de Libras em sala de aula.

Outro relevante compilado lançado em 2005 foi o livro *Surdez e bilinguismo*, organizado por Eulália Fernandes, com sete capítulos voltados à discussão dos sentidos de surdez, bilinguismo e cultura na interface com a educação. Anos depois, em 2012, esse livro de 2005, com grande parte dos textos da coleção de quatro livros apresentada no parágrafo anterior, foi revisitado, atualizado, acrescido de novos textos e republicado em uma nova coletânea, composta de um único robusto volume de 391 páginas, com vinte capítulos, alcunhada *Letramento, bilinguismo e educação de surdos* (Lodi; Mélo; Fernandes, 2012). Novamente tendo a Mediação por editora, viabilizadora da execução do projeto, o novo compilado confirma a relevância daquelas primeiras produções iniciadas em 2002, como deixa claro Ana Claudia Balieiro Lodi na apresentação:

> Este livro, composto por uma seleção de textos produzidos no período de 2002 a 2012, sobre letramento, bilinguismo, tradutores/intérpretes de Libras e educação dos surdos – alguns ampliados e/ou atualizados, outros inéditos –, retrata de forma consistente e admirável esse percurso histórico, trazendo significativas contribuições teóricas e exemplos de práticas pedagógicas de vanguarda construídas por estudiosos de diferentes áreas do conhecimento – educação, linguística aplicada e ciências sociais – interdisciplinaridade que caracteriza os estudos surdos.
> Todos os textos aqui reunidos podem ser considerados de vanguarda teórica por abordar questões que ainda merecem um grande empenho do poder público e dos educadores a serem melhor encaminhadas em nosso país. Sem dúvida, esta publicação irá contribuir sobremaneira para a formação dos educadores na área da surdez (Lodi, 2012, p. 10).

A "Série Pesquisas em Estudos Surdos", da Editora Arara Azul, publicou as coletâneas multitemáticas *Estudos Surdos I* (Quadros, 2006), *Estudos Surdos II* (Quadros; Perlin, 2007), *Estudos Surdos III* (Quadros, 2008), *e Estudos Surdos IV* (Quadros; Stumpf, 2008), e teve seus quatro volumes lançados entre 2006 e 2008. No primeiro parágrafo do capítulo de "Apresentação" do primeiro volume da coleção, há uma pequena amostra do momento em que se encontravam os ES no Brasil.

> A Série Pesquisas em Estudos Surdos é uma ideia que surgiu no sentido de tornar públicas as investigações que estão sendo realizadas na perspectiva dos surdos. As investigações que estão sendo realizadas no Brasil começam a apresentar outras possibilidades que vão além, ou seja, *rompem com a mesmidade*. Os surdos começam a ser autores, embora, ainda neste primeiro volume, as pesquisas tenham sido produzidas na sua grande maioria por ouvintes. Mesmo assim, esses ouvintes estão sensíveis aos olhares surdos e chamam a atenção para as perspectivas do outro surdo, buscando abrir espaços na academia para os surdos participarem efetivamente do processo de produção de conhecimento. Nos próximos números da série, teremos mais pesquisadores surdos, uma vez que vários deles estão desenvolvendo suas pesquisas e, aos poucos, estarão concluindo suas investigações. Possivelmente, os autores surdos percorrerão caminhos que serão "des"cobertos e que nos mostrarão a relatividade das questões formuladas e das respostas encontradas aqui (Quadros, 2006, p. 9, grifo meu).

O mundo assistia naquela virada de milênio à chegada dos computadores, da internet e dos celulares às casas. Se pensarmos no Brasil da década de 1980, não era raro que, na rua de um bairro residencial, apenas uma casa tivesse linha telefônica (que findava por ser utilizada por todos que precisassem desse meio de comunicação). Computadores eram máquinas restritas a setores específicos da sociedade, como o militar e o acadêmico, por exemplo, sendo seu uso no âmbito particular algo que começou a se popularizar, em nosso país, de forma gradual, na virada dos anos 1990 para os anos 2000. Na realidade, a popularização da internet e dos equipamentos tecnológicos que viabilizam seu uso foi/é um fato que impactou todos os setores da sociedade, assim como todas as áreas de produção do conhecimento.

Aquele foi um momento em que eram patentes as mudanças que a globalização realizava (tendo por meio a tecnologia) nas noções de tempo, espaço e fronteiras. A esse respeito, Kumaravadivelu (2006, p. 131), do campo da Linguística Aplicada, afirma que

> [...] a distância espacial está diminuindo. As vidas das pessoas – seus empregos, salários e saúde – são afetados por acontecimentos no outro lado do mundo, frequentemente por acontecimentos que desconhecem.
> A distância temporal está diminuindo. Os mercados e as tecnologias agora mudam com uma velocidade sem precedentes, com atos distantes ocorrendo no tempo real, com impactos nas vidas das pessoas que vivem longe.
> As fronteiras estão desaparecendo. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas, culturas e valores.
> Isso significa que as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes.

Com isso, tornavam-se populares em terras brasileiras ferramentas comunicacionais como os *blogs*, o *e-mail* e os *chats* de conversa. Os *blogs*, tidos à feitura de diários virtuais, permitiam aos usuários o compartilhamento de ideias e posicionamentos com sua comunidade cibernética. *E-mails*, como os do Yahoo e do Hotmail, criados em meados da década de 1990, tornaram-se muitíssimo populares na primeira década dos anos 2000. Semelhante evolução tiveram o ICQ, o MSN e outras salas de bate-papo virtuais. As redes sociais, como Orkut (criado e ingresso no Brasil em 2004) e Facebook (criado em 2004, mas ingresso no Brasil em 2007), contribuíram em muito para que as novas tecnologias fossem amplamente utilizadas pela população.

No princípio dos anos 2000, a internet discada (atrelada a uma linha telefônica) era a principal forma de acesso à internet da população brasileira. Dada a sua limitada capacidade de transferência de dados, na maior parte do tempo, a comunicação *on-line* só podia ser realizada em língua portuguesa escrita. Com a disseminação da internet em banda larga, mais potente em relação à discada, chamadas de vídeo *on-line* também foram sendo uma possibilidade de

interação. Primeiramente, o MSN e, posteriormente, o Skype, tiveram proeminência nessa modalidade comunicacional no Brasil na segunda metade da década de 2000.

Assim, com a popularização da internet (que mesmo para a comunicação escrita representou uma gigantesca inovação pela velocidade de compartilhamento de arquivos), o avanço tecnológico atinente ao registro de imagens em movimento, não apenas no que diz respeito à qualidade de captura mas também à portabilidade dos equipamentos de filmagem, viabilizou entre os surdos o contato *on-line* em Língua de Sinais, algo que o telefone já proporcionava aos ouvintes havia bastante tempo na modalidade oral-auditiva. Além da comunicação em vídeo em tempo real, a possibilidade de armazenamento e disponibilização de vídeos em plataformas da internet (como o Youtube, por exemplo) foi uma importante novidade que ganhou mais projeção antes mesmo de 2010.

No âmbito educacional, a propagação das tecnologias comunicacionais acelerou as trocas informacionais e incrementou as práticas de ensino-aprendizagem não apenas na modalidade presencial mas também na Educação a Distância (EaD). Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), como o Moodle, por exemplo, são adotados na oferta dessa modalidade educacional que, anteriormente, tinha nas Teleaulas (veiculadas em fitas VHS e DVDs) – associadas a materiais didáticos impressos e às trocas de correspondência entre estudantes e instituição ministrante – as principais formas de interação. Os AVAs, como plataformas congregadoras de diversos recursos educacionais – materiais didáticos em PDF e em vídeo com *hiperlinks*, fóruns de discussão entre alunos e professores, espaço para postagem de atividades e trabalhos, nos quais rapidamente podiam ser acrescentados comentários e notas pelos professores e tutores – dinamizaram os procedimentos educacionais realizados a distância, aproximando os atores e tornando essa modalidade mais atrativa em nosso território de dimensões continentais.

Nessa conjuntura político-educacional e tecnológica, ocorre um importantíssimo fato em terras brasileiras tanto no que diz respeito à comunidade surda quanto aos Estudos Surdos: o surgimento dos cursos de licenciatura e bacharelado em Letras-Libras na modalidade EaD. Tal fato merece ser trazido com certo detalhamento neste trabalho, porque significou, sobretudo, uma mudança drástica na formação de surdos em nível superior no Brasil, sendo parte relevante na constituição daquele que identifico como o quarto momento dos ES em nosso país e porque apresenta a origem do curso de licenciatura em Letras-Libras/LP da UFRN (*lócus* desta pesquisa). Voltemo-nos, portanto, à discussão sobre esse curso.

2.3.2.1 Curso de Letras-Libras via EaD

Acredito ser consensual que o ano de 2006 inaugurou um novo tempo, no Brasil, quanto à formação de surdos em nível superior. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) deu início à execução de um projeto de formação de professores surdos, em nível nacional, por meio do curso de licenciatura em Letras-Libras na modalidade EaD. A proposição de criação desse curso teve início em 2002, quando o Laboratório de Educação a Distância daquela instituição entrou em contato com a professora Ronice Müller de Quadros, o professor Vilmar Silva e representantes da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis). Em 2004, o projeto pedagógico do curso foi elaborado e tramitado nos setores de Letras e Educação da UFSC e, em 2005, a criação do curso foi aprovada em todas as instâncias da universidade (Quadros; Stumpf, 2014).

Paralelamente a isso, também no ano de 2005, aconteceu a promulgação do Decreto nº 5.626/2005, regulamentador da Lei nº 10.436/2002, dispositivo legal que reconheceu a Libras como meio de comunicação e expressão provenientes das comunidades surdas brasileiras (Brasil, 2002). Como já visto, a Educação Básica voltada ao alunado surdo, nesse Decreto, era estabelecida na modalidade bilingue e, para atuar nas escolas e classes bilíngues, o mesmo dispositivo legal: (i) ratificou que os cursos de licenciatura deveriam ter a disciplina de Libras (algo já sinalizado em 2002 pela Lei nº 10.436); e (ii) criou cursos de graduação específicos para formar os profissionais específicos da área de Libras, isto é, docentes e tradutores-intérpretes. Vejamos:

> Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
> § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.
> § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.
> [...]
> Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.
> Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.
> Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.
> § 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em

> nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.
> § 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.
> [...]
> Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa (Brasil, 2005[31]).

Como se vê na citação acima, para a formação de tradutores-intérpretes, o curso de Bacharelado em Letras-Libras foi criado; já para a formação dos professores, três licenciaturas foram criadas: Pedagogia Bilíngue (para formação de docentes atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I); Letras-Libras e Letras-Libras/Língua Portuguesa (para atuação no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e no Ensino Superior). O Decreto, ainda, estabeleceu o que segue quanto à formação necessária aos professores de Libras atuantes no Ensino Superior:

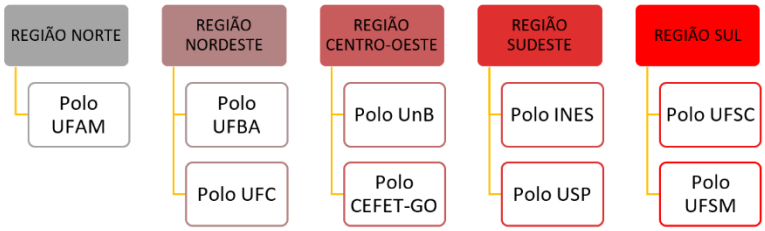
> Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:
> I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;
> II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;
> III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.
> § 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.
> § 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério (Brasil, 2005[32]).

As determinações dadas pelo Decreto, no que dizia respeito à educação de surdos e à formação de professores, vieram ao encontro do projeto elaborado pela UFSC, o que garantiu o apoio do Ministério da Educação ao intento da universidade catarinense, que começaria em 2006 com a oferta do curso de licenciatura em Letras-Libras ministrado na modalidade a distância a nove polos espalhados pelas cinco regiões brasileiras[33], como mostra a Figura 4, a seguir.

---

[31] Documento não paginado.
[32] Documento não paginado.
[33] Região Norte: Universidade Federal do Amazonas, situada em Manaus.
Região Nordeste: Universidade Federal da Bahia, situada em Salvador; e Universidade Federal do Ceará, situada em Fortaleza.

Figura 4 – Polos da edição de 2006 do Curso de Letras-Libras EaD, ministrado pela UFSC



Fonte: elaborada pela autora.

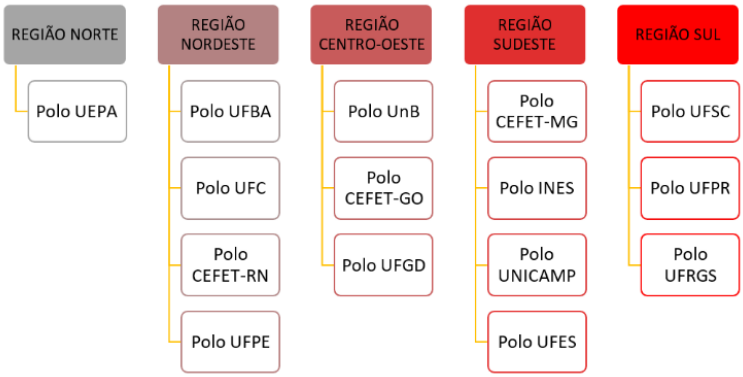
As turmas do curso eram compostas por 30 alunos cada, tendo 90% do total de estudantes surdos, em atendimento à preconização do Decreto nº 5.626/2005. No ano de 2008, ainda na modalidade EaD, a UFSC volta a abrir vagas para o curso de licenciatura em Letras-Libras e inaugura a oferta do curso de Bacharelado em Letras-Libras para a formação de tradutores-intérpretes. Nessa edição, as turmas permaneceram recebendo 30 alunos, com ampla maioria da licenciatura composta por surdos e, do Bacharelado, composta por ouvintes[34]. Na ocasião, foram contemplados 16 polos, novamente distribuídos em todo território nacional[35], conforme Figura 5, a seguir.

Região Centro-Oeste: Universidade de Brasília, situada em Brasília, no Distrito Federal; e Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, situada em Goiânia, no estado de Goiás.
Região Sudeste: Instituto Nacional de Educação de Surdos, situado no Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro; e Universidade de São Paulo, situada em São Paulo, no estado de São Paulo
Região Sul: Universidade Federal de Santa Catarina, situada em Florianópolis; e Universidade Federal de Santa Maria, situada em Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul.

[34] Em 2007, a UFSC sofreu uma ação por parte de candidatos ouvintes do Vestibular de 2006, que reivindicaram formação também para os tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, igualmente prevista pelo Decreto nº 5.626/2005. Isso teria motivado a criação do curso de Bacharelado (Quadros; Stumpf, 2014).

[35] Região Norte: Universidade Estadual do Pará, situada em Belém.
Região Nordeste: Universidade Federal da Bahia, situada em Salvador; Universidade Federal do Ceará, situada em Fortaleza; Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, situado em Natal; e Universidade Federal do Pernambuco, situada em Recife.
Região Centro-Oeste: Universidade de Brasília, situada em Brasília, no Distrito Federal; Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, situada em Goiânia, no estado de Goiás; e Universidade Federal da Grande Dourados, situada em Dourados, no estado do Mato Grosso do Sul.
Região Sudeste: Instituto Nacional de Educação de Surdos, situado no Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro; Universidade Estadual de Campinas, situada em Campinas, no estado de São Paulo; Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, situada em Belo Horizonte; e Universidade Federal do Espírito Santo, situada em Vitória.
Região Sul: Universidade Federal de Santa Catarina, situada em Florianópolis; Universidade Federal do Paraná, situada em Curitiba; e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, situada em Porto Alegre.

Figura 5 – Polos da edição de 2008 do Curso de Letras-Libras EaD, ministrado pela UFSC



Fonte: elaborada pela autora.

Com aulas ministradas em Libras (atendendo ao que impunha o Decreto nº 5.626/2005), por videoconferências, dois finais de semana por mês, as graduações usaram em larga medida dos recursos tecnológicos disponibilizados pela plataforma de ensino Moodle à época. O curso garantiu insumos para estudo em vídeo sinalizado, bem como aceitava que os discentes entregassem seus trabalhos com vídeo sinalizado.

Os textos-base das disciplinas eram todos providenciados em Língua Portuguesa e, também, em Libras, o que permitia aos surdos estudar nas duas línguas, experiência inédita para grande parte deles. Videoaulas em DVD também fizeram parte da inovadora gama de materiais didáticos concedidos. O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tanto do bacharelado quanto da licenciatura, foi entregue em mídia visual. Certamente isso representou um aumento vertiginoso da produção e da leitura de gêneros discursivos acadêmicos em Libras, e não apenas daqueles tradicionalmente orais (cuja aceitação na modalidade sinalizada parece ser consensual), mas também daqueles tipicamente escritos (registrados em vídeo com sinalização e, em menor escala, em Escrita de Sinais).

O encontro surdo-surdo[36] promovido pelo curso nas turmas de licenciatura foi dos maiores ganhos que o Letras-Libras poderia proporcionar aos estudantes[37]. Os múltiplos eventos discursivos propiciados pela graduação consistiam em um rico espaço para a construção intersubjetiva de conhecimentos e memórias. Importante frisar que isso não significa que os membros do grupo viviam pacificamente entre si. Ao contrário, tanto entre os surdos quanto

[36] Perlin e Strobel (2008, p. 25) definem "encontro surdo-surdo" como sendo o "Processo de encontro entre dois sujeitos surdos em que acontece a sutura. O termo sutura pode ser usado em Estudos Culturais para referir ao processo pelo qual o sujeito constrói sua identidade em interação com o outro semelhante".

[37] Algo semelhante só ocorria em escolas para surdos (que foram praticamente extintas com a Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva, de 2008), nas Associações de Surdos e em comunidades religiosas com trabalhos voltados para os surdos (por exemplo: Pastorais de Surdos, na Igreja Católica; Ministérios com Surdos, nas Igrejas Evangélicas; Reuniões com Surdos, nos Salões do Reino das Testemunhas de Jeová etc.).

entre os ouvintes e entre surdos e ouvintes havia tensões, discordâncias, pretensão de silenciamento do outro. Ou seja, havia relações dialógicas das mais diversas naturezas entre os sujeitos envolvidos e é justamente este o ganho: a existência de um tempo-espaço (ainda que, em boa parte, virtual) favorável à interação discursiva – harmoniosa ou não – via linguagem compartilhada – a Libras – entre os sujeitos ali presentes (ainda que, em boa parte, a distância).

Impossível não destacar o impacto que a representatividade surda no curso teve sobre todos os que nele se formaram. Ter como professores Gladis Perlin, Ana Regina e Souza Campello, Marianne Rossi Stumpf, Karin Lilian Strobel, e ver surdos como Rodrigo Rosso Marques e Shirley Vilhalva atuando também na produção de materiais e na gestão do curso, apenas para citar alguns, conferiram à graduação um poderoso caráter mútuo de pertença ao povo surdo. Além disso, contar com docentes ouvintes altamente implicados no estudo e na militância pela legitimação e disseminação da Libras e da cultura surda – como Ronice Müller de Quadros, Lodenir Becker Karnopp, Tarcísio Leite, Leland McCleary, entre muitos outros – permitia aos surdos saberem-se entre aliados agregadores aos movimentos e aos conhecimentos surdos, entre verdadeiros "intelectuais de retaguarda"[38], como diria Santos (2019).

Do ponto de vista dos conteúdos, a revolução operada pelo curso foi igualmente enorme. Por um lado, conhecimentos considerados comuns aos cursos de Letras, mas desconhecidos pela maior parte da população sinalizadora brasileira, passaram a ser familiares a surdos e ouvintes graduandos em materiais didáticos e aulas ministradas em Libras, pensadas especificamente para o contexto e o público do curso, respaldando as abordagens feitas sobre as línguas de sinais como objeto de estudo. Por outro lado, áreas de estudo como Linguística das Línguas de Sinais, Estudos Surdos, Literatura Surda, Pedagogia Surda, até então desconhecidas para a maior parte da academia brasileira naqueles anos, alcançaram futuros professores e tradutores-intérpretes de Libras de todo o Brasil, permitindo-lhes dar o passo inicial em uma jornada de aprofundamento que ultrapassaria os limites temporais daquela graduação. Considero ser esse o meu caso.

Como já mencionado, tive a grata oportunidade de me graduar Bacharel em Letras-Libras pela UFSC na turma ingressa em 2008, pertencendo ao polo Cefet-RN (atual IFRN). À época do ingresso, como informado na introdução desta tese, já atuava como intérprete, havia feito alguns cursos de Libras e iniciava o segundo período de outra graduação: Letras-Língua

[38] Santos (2019, p. 114) elenca os "intelectuais de retaguarda" como parte dos grupos sociais ativamente solidários àqueles que sofrem opressão, lutando conjuntamente contra ela. São "[...] indivíduos ou [...] grupos sociais que não se sentem vítimas diretas de opressão [...] ou que não são vítimas da forma específica de opressão a que estão sujeitos os grupos sociais com os quais se mostram solidários (por exemplo, a solidariedade de mulheres urbanas ou LGBTs para com os camponeses ou povos indígenas e vice-versa)".

Portuguesa e Literaturas. Tinha conhecimento superficial sobre a licenciatura em Letras-Libras inaugurada em 2006, pois, atuando como voluntária na Associação de Surdos de Natal (Asnat), tinha contato com alguns surdos da cidade que cursavam essa graduação no polo da Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza. Em junho de 2008, quando o Rio Grande do Norte foi contemplado para abrigar a segunda edição da licenciatura e a primeira do Bacharelado, prestei o vestibular e fui aprovada.

Embora, no polo Cefet-RN, as turmas de licenciatura e bacharelado fossem distintas, havia muitos momentos de assistência às videoconferências feitos em conjunto, pois tínhamos disciplinas compartilhadas (como as de Linguística, Libras I, II, III e IV e Escrita de Sinais, por exemplo). Nossas turmas eram compostas por estudantes provenientes não só do estado do Rio Grande do Norte mas também da Paraíba, do Ceará, de Alagoas, do Maranhão e de Pernambuco, e o fato de o curso ser na modalidade EaD permitiu que os estudantes de outros estados não perdessem o vínculo com seus locais de origem, fazendo com que houvesse uma interessante pulverização dos profissionais formados, o que tornou o alcance do curso ainda maior.

Entre todos os meus colegas, mas especialmente entre os surdos, era nítido o alto grau de satisfação e o sentimento de orgulho por estarem ali na sala de videoconferências do atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Tais emoções se acompanhavam, também, da insegurança, em muitos momentos, e do senso de desafio que representava aquele percurso acadêmico. Via-se nitidamente que havia empenho e esforço com os estudos e dedicação na realização de cada tarefa proposta. Suas atividades em SignWriting[39] eram realizadas com velocidade invejada por mim e muitos dos meus colegas ouvintes. Especificamente os vídeos por eles produzidos em grupo eram primorosos, do conteúdo à edição: cada membro da equipe se dedicava com o que fazia de melhor para que aquele resultado fosse alcançado. Pela primeira vez, para a maioria, seus saberes, talentos e habilidades estavam sendo devidamente vistos, avaliados, criticados, elogiados, admirados, considerados.

Hoje, mais de uma década e meia após a primeira oferta do curso de graduação em Letras-Libras da UFSC, consegui exotopicamente entender, ainda que de modo parcial, quão

[39] Sistema de escrita para línguas de sinais criado por Valerie Sutton (2000). Sua origem está em um sistema que a autora elaborou para notar os movimentos da dança. O sistema pode representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético (Stumpf, 2005). "A escrita da língua de sinais utiliza símbolos visuais para representar as configurações de mão, os movimentos, as expressões faciais e os movimentos do corpo das línguas de sinais. Este "alfabeto" – uma lista de símbolos visualmente delineados – é utilizado para escrever movimentos de qualquer língua de sinais no mundo" (Sutton, 2000, p. 6).

ousada foi a proposição desse curso de graduação, demandante de alta imaginação epistemológica[40] (Santos, 2019) por parte não apenas do gabaritado grupo que o ministrava mas igualmente por parte daqueles que nele se diplomariam. As proporções de seu legado para a comunidade surda brasileira e para a academia ainda não podem ser mensuradas na sua totalidade (poderão vir a ser algum dia?), mas é patente a fecunda disrupção que ele causou na trajetória acadêmica do povo surdo brasileiro.

Dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2011) apontam que, entre 2003 e 2009, houve um aumento de 885,7% no número de surdos e deficientes auditivos no Ensino Superior. Em 2009, dos 1.895 alunos surdos e deficientes auditivos cursando nível superior no Brasil, pelo menos 767 estavam no curso de licenciatura em Letras-Libras ofertado pela UFSC (Quadros; Stumpf, 2014). São sujeitos que, diplomados, passaram a atuar na Educação Básica, mas que foram em grande parte absorvidos pelo mercado de trabalho universitário, uma vez que, desde 2002, a legislação federal brasileira já determinava a implementação da disciplina de Libras em caráter obrigatório nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia, o que demandava professores com o perfil formado pela graduação, tema já abordado neste estudo. Além disso, muitos dos surdos formados decidiram prosseguir na carreira acadêmica e adentrar cursos de pós-graduação *stricto sensu*, algo ainda raro na primeira década dos anos 2000.

O curso inovou no que se refere à educação de surdos em nível superior em muitos aspectos. É possível afirmar que ele materializou, no âmbito do Ensino Superior, um modelo educacional ambicionado pela comunidade surda para que aconteça, desde os primeiros anos de escolarização dos infantes surdos, educação bilíngue e bicultural, com a língua de instrução sendo a Libras. Isso foi por demais marcante para os estudantes surdos, já adultos, que, em sua ampla maioria, foram privados do ensino em Libras ao longo de toda a sua infância, adolescência e, no caso de alguns com primeira graduação em outros cursos, também na vida adulta. Ou seja, o próprio modo de funcionamento do curso proporcionou aos docentes surdos em formação a construção de uma memória de futuro[41] das práticas de ensino-aprendizagem

[40] Santos (2019) parte do que C. W. Mills define como "imaginação sociológica" para chegar à noção de "imaginação epistemológica". A "imaginação sociológica" tem a ver com a atitude metodologicamente criativa na realização das ciências sociais, a qual, muitas vezes, tem início de forma aparentemente informal ou descuidada e, por isso, não raramente é evitada pelos cientistas, "formados naquilo que já existe". Enquanto Mills declara que a "imaginação sociológica" objetiva criticar internamente as ciências sociais, Santos assevera que a "imaginação epistemológica" vem de fora, "a fim de tornar plausíveis e eficazes as ecologias de saberes e a ciência pós-abissal" (Santos, 2019, p. 167).

[41] Tomo o signo ideológico "memória de futuro" de Bakhtin (2011, p. 114), compreendendo-o como uma projeção. A compreensão que o Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso (GEGe) tem sobre essa noção contempla minha forma de entendê-la: "Bakhtin, ao falar de memória, explica que ela é sempre de passado e de futuro, pois ambas andam juntas, são complementares. [...] A memória de passado é o que se pode chamar de atual, contemporânea;

bilíngues vivenciadas que se projetaria, guardadas as devidas proporções relativas ao nível de escolaridade e à modalidade (possivelmente presencial, não EaD), em suas próprias práticas docentes no porvir.

As bases lançadas pela universidade catarinense não apenas proveram profissionais para atuar na ministração da disciplina de Libras na Educação Básica e nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia do Brasil mas também possibilitaram que outras Instituições de Ensino Superior (IES) passassem a criar e ofertar, elas mesmas, graduações com objetivo de formar professores bilíngues preparados para atuar com alunos surdos. O que se tem atualmente são estudos não apenas na modalidade EaD mas também na presencial, como é o caso da UFRN, curso que abordarei mais adiante nesta tese.

2.4 QUARTO MOMENTO: CADA UM DE NÓS É MÚLTIPLO E, POR ISSO, ÚNICO

Passemos ao quarto momento dos ES, o qual reconheço como sendo o que vivemos atualmente. Antes disso, porém, proponho que olhemos o passado, mais especificamente para aquele que é considerado um dos primeiros discursos em Língua de Sinais gravados em vídeo da história (ou, pelo menos, é assim considerado por ser o mais antigo ao qual temos acesso em nossos dias). Intitulado *Preservation of the Sign Language*, consiste no discurso do professor surdo americano George Veditz, datado de 1913, no qual, em plena vigência do oralismo estabelecido após o Congresso de Milão, o docente declara a importância do registro em vídeo da Língua de Sinais Americana para que não fosse extinta.

> Eles não entendem os sinais porque não sabem sinalizar. Então, eles proclamam que os sinais não valem a pena, e não oferecem nenhum apoio ao Surdo. Enquanto tivermos Surdos no mundo, teremos sinais. Enquanto tivermos nossos filmes, poderemos preservar nossos lindos sinais em sua pureza original. Espero que todos amemos e protejamos nossa bela língua de sinais como a mais nobre dádiva que Deus concedeu aos Surdos (The National Association of the Deaf, 2016, tradução minha[42]).

Se pudesse se transportar temporalmente aos dias de hoje, como Veditz reagiria? Mais de cem anos após sua declaração, chegamos a um momento histórico em que o registro em

já a memória de futuro é utópica, isto é, ainda sem lugar, não concretizada. [...] Cada momento que vivo é conclusivo, e ao mesmo tempo inicial de uma nova vida" (GEGe, 2009, p. 72-73).

[42] A sinalização de Veditz, feita em Língua de Sinais Americana, foi traduzida para o inglês e, a partir dessa primeira tradução, realizei a tradução de seu discurso para o português. Segue o texto em inglês a partir do qual realizei a tradução: "They do not understand sign because they cannot sign. So, they proclaim that signs are worthless, and offer no help to the Deaf. As long we have Deaf people on earth, we will have signs. And as long as we have our films, we will be able to preserve our beautiful signs in their old purity. I hope we all will love and protect our beautiful sign language as the noblest gift that God has given to the Deaf" (The National Association of the Deaf, 2016).

vídeo, antes raríssimo, está praticamente à mão de qualquer um. Como relatado no terceiro momento dos ES, as inovações tecnológicas envolvendo comunicação e imagem tiveram grande impacto nas dinâmicas de interação social, e especialmente nas comunidades surdas.

Em nosso país de dimensões continentais, elas representaram a possibilidade de, pela primeira vez, surdos do Rio Grande do Norte conversarem em tempo real, em Libras, com surdos de São Paulo, por exemplo. Anteriormente, esse intercâmbio cultural por meio da Libras só ocorria quando havia eventos nacionais congregadores dessa população. Ainda assim, participar de tais encontros era privilégio para poucos, geralmente aqueles tidos como líderes da comunidade surda estadual que, ao retornarem das atividades a seu local de origem, traziam consigo as notícias do que fora discutido.

Pode-se dizer que tal contexto favoreceu o fortalecimento dos laços linguageiros surdos em todo o território nacional pelo compartilhamento da Libras entre os diversos estados, não só colocando em contato as variantes linguísticas que temos mas, acima de tudo, viabilizando novas dialogizações heterodiscursivas, uma vez que pontos de vista semiotizados pela Libras, outrora, circunscreviam-se aos encontros presenciais entre surdos. Com a comunicação por vídeo ao alcance de um clique, visões de mundo surdas concretizadas em Língua Brasileira de Sinais passaram a se encontrar com muito mais frequência, não tendo mais a distância geográfica como fator determinante de sua ocorrência.

Essa conjuntura permitiu que diferentes realidades surdas fossem registradas e reportadas em primeira mão pelos próprios surdos, sobretudo em redes sociais como Facebook e Instagram. Na era em que *influencers* gerenciam seu próprio território virtual, exercendo autoria na criação de conteúdos das mais diversas ordens, dando visibilidade a informações de nichos específicos anteriormente quase invisíveis, os surdos têm se feito presentes de forma admirável.

Canais e perfis virtuais voltados para o público surdo/sinalizador pensado e produzido por e para surdos ganham as redes em velocidade animadora. Contadores de piada (como Itacir do Carmo), *drags* (como Kitana Dreams), DJs (como Leonardo Castilho), designers (como Tamires Vieira), cordelistas (como Klícia Araújo), psicólogos (como Laleska Honorato), piloto de avião (como João Paulo Marinho, o “João Avião”), *slammers* (como Edinho Santos), entre outros, são representações de realidades surdas múltiplas retratadas que têm um potencial inédito de ser seguidas (ou, ao menos, visualizadas) por diversas parcelas da população, colocando em evidência para a sociedade majoritariamente ouvinte a pluralidade muitas vezes monocromatizada pelo rótulo da perda auditiva. Tais representações permitem aos próprios surdos se darem conta das inúmeras possibilidades identitárias no mundo atual.

Produções fílmicas, como *CODA*, e séries como *Crisálida* e *Deaf U*, criadas tendo por mote vidas surdas sob diversas perspectivas, são disponibilizadas em serviços de *streaming*, como Netflix e Prime Vídeo, e dão ao povo surdo a possibilidade de verem refletidas e refratadas suas histórias, sua língua e sua cultura, ao mesmo tempo que oferecem aos demais a possibilidade de conhecer um pouco mais a fundo aspectos diversos da vida surda.

No âmbito legal, o fortalecimento e o amadurecimento dos movimentos surdos no Brasil culminaram com a inserção da educação bilíngue de surdos como modalidade escolar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atualizada em agosto de 2021. Com base nesse documento, as escolas, as classes e os polos de educação bilíngue para surdos, além das escolas comuns, são apresentados como espaços onde a instrução desses sujeitos pode acontecer tendo por línguas de enunciação a Libras e a Língua Portuguesa (primeira e segunda línguas, respectivamente)[43]. A LDB, em sua versão de 2021, determina que a modalidade bilíngue de educação de surdos deve ser oferecida aos surdos desde o zero ano, estendendo-se ao longo de toda a sua vida (Brasil, 2021).

As mudanças deste tempo nos Estudos Surdos se fazem sentir de muitos modos, e se devem, em boa parte, à formação proporcionada pelos cursos de Letras-Libras, apresentados anteriormente, a surdos brasileiros que, neste novo momento, ocupam a universidade nas cadeiras docentes ou como pós-graduandos. Para se ter a dimensão do que isso significa em números absolutos, a primeira surda do Brasil a se graduar Doutora, Gladis Teresinha Taschetto Perlin, logrou seu título em 1998. Em meados de 2012, ano em que as turmas de 2006 completavam 2 anos de diploma e a de 2008 se graduava, o Brasil contava com 7 doutores surdos (Campello, 2012). Em 2021, ano em que a turma de 2006 completou 11 anos de formação e, a de 2008, 9 anos, já contávamos com 55 doutores surdos no Brasil (Gianotto, 2021)[44].

O protagonismo social surdo, observado nas produções artísticas mencionadas anteriormente, passa a ser reivindicado também no espaço acadêmico. Embora os ES tenham crescido vertiginosamente desde seu surgimento, ainda hoje é discrepante a quantidade de surdos em relação à de ouvintes que publicam na área, tanto nacional como internacionalmente. Kusters, De Meulder e O'Brien, na publicação internacional *Innovations in Deaf Studies: the*

[43] No Decreto nº 5.626/2005, algo semelhante já era apontado, mas com a assinatura da Política de Educação Especial Inclusiva, em 2008, ficaram abafadas suas proposições.

[44] Nota pós-defesa: de acordo com Flaviane Reis, doutora surda participante da banca de defesa desta tese, no dia 04 de outubro de 2023, o Brasil já contava com 91 doutores surdos. A defesa desta tese foi filmada e pode ser acessada pelo *link* https://www.youtube.com/watch?v=tW5lWjItD7M&t=6263s. A explanação de Flaviane Reis sobre esse tema ocorre no intervalo entre 2:46:25 e 2:48:26.

role of Deaf Scholars, falam sobre um aumento, nos últimos tempos, de surdos fazendo Estudos Surdos. Porém, reconhecem que ainda há uma predominância de ouvintes.

> O imperativo por explorar as práticas de pesquisa de estudiosos surdos nos Estudos Surdos é fortalecido/reforçado por um gradual crescimento no número de intelectuais dos Estudos Surdos que são surdos. Esse desenvolvimento é importante porque a situação histórica e atual nas hierarquias acadêmicas nos Estudos Surdos e nos departamentos de língua de sinais é tal que o número de acadêmicos ouvintes supera o de acadêmicos surdos (O'Brien & Emery, 2014). Ao revisar as publicações dos Estudos Surdos e cargos docentes, a maioria das publicações em volumes/revistas/periódicos de alto impacto e a maioria dos cargos mais altos (Professor Assistente, Professor Associado e Professor Titular) nos Estudos Surdos são ocupados por estudiosos ouvintes. Essa discrepância tem de ser situada historicamente: línguas de sinais foram (e em certa medida ainda são) oprimidas nos contextos educacionais, e línguas orais não são acessíveis a pessoas surdas de forma otimizada (ainda/mesmo se/que tecnologia de audição avançada seja utilizada). Privação de linguagem resultou em gerações de pessoas surdas obtendo baixos graus de educação formal, sobretudo em comparação com pares ouvintes (Conrad, 1979; Parasnis, 2012; Knors & Marschark, 2014). Devido aos aprimoramentos/ à melhora dos resultados do atendimento educacional (e.g., políticas educacionais bilíngues em alguns países e acesso ao currículo nacional), um crescente número de estudiosos surdos está conduzindo pesquisas nos Estudos Surdos, e para muitos deles, essa pesquisa é informada/alimentada por sua própria experiência de ser surdo (Kusters; De Meulder; O'Brien, 2017, p. 1, tradução minha)[45].

Fica patente, na declaração desses autores, como a história de inibição e proibição do uso das línguas de sinais ainda hoje tem impacto nas produções científicas feitas por surdos. Mediante isso e no esforço para tornar o âmbito acadêmico mais habitável, percebe-se entre surdos movimentos estratégicos para colocar a própria Língua de Sinais como material semiótico legítimo da produção, com o compartilhamento de conhecimento científico. A *Revista Brasileira de Vídeo-Registros em Libras*[46] (vinculada à UFSC), criada em 2013, com o intuito de congregar artigos científicos enunciados em Libras e disponibilizados em plataforma digital é um dos exemplos disso. No âmbito da pesquisa de pós-graduação, Fernanda Araújo

[45] Texto original: The imperative for exploring deaf scholars' research practices in Deaf Studies is strengthened by a gradual increase in the number of Deaf Studies scholars who are deaf.2 This development is important because the historical and current situation in the academic hierarchies in Deaf Studies and sign language departments is one in which hearing academics outnumber deaf academics (O'Brien & Emery 2014). When reviewing Deaf Studies publications and professorial positions, most publications in high-impact volumes/journals and the majority of the higher (Assistant Professor, Associate Professor, and Full Professor) positions in Deaf Studies are held by hearing scholars. This discrepancy has to be situated historically: sign languages have been (and to a certain extent still are) oppressed in educational settings, and spoken languages are not optimally accessible for deaf people (even if advanced hearing technology is used). Language deprivation resulted in generations of deaf people having obtained lower levels of formal education overall in comparison to hearing peers (Conrad 1979, Parasnis 2012, Knoors & Marschark 2014). Due to improvements in educational attainment outcomes (e.g., sign bilingual educational policies in some countries and access to the national curriculum), a growing number of deaf scholars are conducting research in Deaf Studies, and for many of them, this research is informed by their own experience of being deaf (Kusters; De Meulder; O'Brien, 2017, p. 1).

[46] A *Revista Brasileira de Vídeo-Registros em Libras* pode ser acessada pelo endereço eletrônico https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/.

Machado, surda, defende, em 2017, sua tese intitulada *Antologia poética em língua de sinais brasileira*[47], produzida diretamente em Libras sem versão equivalente em Língua Portuguesa. Na legislação brasileira, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como "Lei Brasileira de Inclusão", aborda a questão em seu texto. No artigo 68, o documento preconiza que

> Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.
> [...]
> § 3º O poder público deve estimular e apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras (Brasil, 2015[48]).

Não se pode negar, contudo, que a produção acadêmica em Libras destinada à publicação ainda é bastante pequena e se concentra nas regiões Sul e Sudeste do país, ainda que, localmente, saiba-se que cada instituição que contém cursos de Letras-Libras produz conteúdo acadêmico sinalizado para uso interno. No âmbito internacional, movimentos estratégicos também se revelam em eventos que congregam surdos de diversas partes do globo para compartilhar suas pesquisas e estreitar os laços comunitários e acadêmicos. Um dos principais, nesse sentido, é o trienal Theoretical Issues in Sign Language Research[49] (TISLR), organizado pela Sign Language Linguistic Society desde 1986. Com enfoque nos Estudos Linguísticos das LS, o TISLR já percorreu diversos países do globo, tendo realizado 13 de suas 14 edições em países do norte global. O Brasil foi o único dos países do Sul a sediar o encontro, em 2006 (9ª edição); e, em 2025, passará a ser acompanhado pela Etiópia nesse quesito. Para que se tenha uma noção dos temas discutidos na subárea dos Estudos Linguísticos das LS, reproduzo, a seguir, os tópicos que conduziram o 14ª TISLR, ocorrido em 2022 no Japão[50]: Fonética e fonologia das línguas de sinais; Prosódia das línguas de sinais; Morfologia das línguas de sinais; Sintaxe das línguas de sinais; Semântica e pragmática das línguas de sinais; A emergência das línguas de sinais em um contexto histórico; Aquisição de língua de sinais em ambientes de L1/L2; Bilinguismo e multilinguismo em línguas de sinais; Variação e mudança sociolinguística em línguas de sinais; Análise do discurso em língua de sinais; Etnografia em língua de sinais; Antropologia em língua de sinais; Língua de sinais e educação; Linguística

[47] A tese *Antologia poética em língua de sinais brasileira*, de Fernanda de Araújo Machado, pode ser acessada pelo endereço eletrônico https://libras.ufsc.br/arquivos/vbooks/antologia-poetica/.
[48] Documento não paginado.
[49] Esse evento deriva dos extintos Symposium on Sign Language Research (que perdurou de 1979 a 1993), European Congress on Sign Language Research (que perdurou de 1982 a 1984) e International Congress on Sign Language Research and Application (que contou com uma única edição em 1990).
[50] Essa informação foi obtida no *site* do evento, disponível em https://cscenter.co.jp/tislr2022/callforpapers/.

Aplicada e língua de sinais; Neurolinguística/psicolinguística de línguas de sinais; Língua de sinais e empreendimentos artísticos (incluindo poesia e literatura); Modelos computacionais, reconhecimento e síntese de línguas de sinais; Linguística de documentação/corpus em língua de sinais; A relação entre língua de sinais e gesto.

Destaco também entre os eventos propiciadores da divulgação científica situados nos ES em nível mundial o World Congress of the WFD, realizado pela World Deaf Federation (WFD), organização global criada em 1951, quando ocorreu, também, seu primeiro Congresso. O evento se consolida a cada nova edição como importante fórum para discussão de assuntos relacionados à vida surda em sociedade, cujo escopo ultrapassa, em muito, a academia. As temáticas dos Direitos Humanos e do respeito à diversidade são bastante presentes e prezadas nesses encontros, figurando sempre inter-relacionadas ao momento histórico em que o Congresso se insere. Exemplo disso é que, na edição mais recente (19ª), realizada em julho de 2023, em Jeju, na Coréia do Sul, o tema norteador foi *Securing Human Rights in Times of Crises* (Assegurando Direitos Humanos em Tempos de Crise), que está diretamente relacionado com o instável cenário climático e geopolítico atual.

Outro importante evento internacional atinente aos ES, voltado diretamente à pesquisa acadêmica, é o bienal Deaf Academics and Researchers[51] (DAC), iniciado em 2002, em Austin (Texas, EUA) e que teve, em 2023, sua 11ª Edição. Os temas que conduziram as últimas três edições são demonstrativos do percurso que a área vem seguindo. Na 9ª edição, realizada em 2019, em Reykjavik (Islândia), seu mote foi *Deaf academics across disciplines and generations* (Acadêmicos surdos através de disciplinas e de gerações), que aponta para a consolidação da área, ao longo do tempo, como transdisciplinar. Em 2021, na 21ª edição, organizada em Montreal (Canadá), mas realizada remotamente por conta da pandemia de covid-19, o tema foi *Strengthening Deaf Academics and Researchers Agora* (Fortalecendo a Ágora dos Acadêmicos e Pesquisadores Surdos), colocando o evento como importante espaço de fomento e robustecimento não só do diálogo mas também da dialogização entre as múltiplas vozes surdas presentes. Em 2023, na cidade de Viena (Áustria), o tema do evento foi *Diversity and challenge in academic world* (Diversidade e desafios no mundo acadêmico), uma vez mais reconhecendo a presença surda na academia como plural, mas também desafiadora, tanto em relação aos ouvintes quanto aos próprios surdos. Para 2025, Houston (Texas, EUA) foi definida como cidade sede da 12ª edição do Deaf Academics and Researchers, cujo tema será *Honoring the past, shaping the future* (Honrando o passado, modelando o futuro), o que demonstra o desejo

[51] Tive oportunidade de participar da 5ª edição do evento, realizada em Florianópolis/SC, no ano de 2010. Essa foi a única edição do Deaf Academics and Researchers realizada no sul global até o momento.

de evidenciar o legado da área por meio do olhar para o passado; mas também esboçar, de algum modo, a agenda que conduzirá os futuros passos dos ES feitos por surdos

As temáticas estudadas neste tempo, que não excluem as que já eram alvo de investigação, agregam novas questões até então não tão aprofundadas. A dinamicidade da vida surda retratada anteriormente, porém, parece adentrar os trabalhos, que se debruçam sobre a multiplicidade constituinte de cada sujeito. Frente a isso, impossível que a noção de Cultura Surda seja essencializada. Nesse sentido, alinho-me à ideia de que:

> Não visualizamos a cultura surda como algo localizado, fechado, demarcado; ao contrário: como algo híbrido, fronteiriço, em que cada grupo cria "estratégias de diferenciação que organizam a articulação histórica de traços selecionados em vários grupos para tecer suas interações" (Canclini, 2005, p. 48). Visualizamos no sentido que Heidegger (apud Bhabha, 2005, p. 19) imprimiu aos locais da cultura quando considera que "uma fronteira não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual "algo começa a se fazer presente". A cultura surda está presente entre nós, apresentando-se talvez como um desejo de reconhecimento, em que busca "um outro lugar e uma outra coisa", imprimindo outras imagens e outros sentidos daqueles até então existente ou determinados pela cultura ouvinte (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2011, p. 19-20).

Dando as mãos ainda mais fortemente aos Estudos Culturais, aos Estudos Decoloniais, aos Estudos Negros, aos Estudos Indígenas, Estudos Feministas, entre outros, os ES produzem como nunca trabalhos pautados nas noções de representatividade, lugar de fala, anticapacitismo e interseccionalidade. Se anteriormente havia a proeminência de estudos voltados à discussão do povo surdo como coletividade, hoje as narrativas de vida, reveladoras da complexidade identitária que representa cada vida surda, têm espaço privilegiado nas pesquisas.

Voltando à realidade brasileira vinte e sete anos após a criação do Nuppes, é notável que a produção científica na área dos ES em nosso país demonstra ter passado por grande expansão. Em consulta realizada na Plataforma Sucupira, não encontrei Programa de Pós-graduação em Estudos Surdos cadastrado no Brasil. Porém, em consulta realizada no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, considerando os Grupos de Pesquisa existentes neste país que se situam nos ES, primeiramente buscando os que continham o termo "Surdos" em seu nome, obtive 46 resultados. Posteriormente, procurei Grupos cujo nome continha o termo "Libras" e obtive 27 resultados. Em consulta realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em 10 de agosto de 2023, encontrei, com a chave de busca "Surdos", 1.700 trabalhos realizados; com a chave de busca "Libras", 755 trabalhos realizados; com a chave de busca "Língua Brasileira de Sinais", 572 trabalhos realizados; e com a chave de busca "Estudos Surdos", 75 trabalhos realizados. Entrecruzando todas as chaves de busca citadas, encontrei 24 trabalhos. Avançando nas buscas procurando, também, números referentes à

produção científica na área em forma de artigos, recorri à plataforma Scientific Eletronic Library Online (SciELO). Filtrando apenas publicações brasileiras, com a entrada "Surdos", encontrei 324 publicações; com a entrada "Libras", encontrei 162 publicações; com a entrada "Língua Brasileira de Sinais", encontrei 125 publicações; e com a entrada "Estudos Surdos", encontrei 7 publicações.

Com isso, percebe-se que a produção científica na área dos Estudos Surdos do Brasil tem ocorrido e sido bastante frutífera. No que diz respeito a trabalhos de mestrado e doutorado, a despeito de não haver Programas de Pós-graduação em Estudos Surdos no país, identifiquei que os Programas de Pós-graduação em Educação e em Estudos da Linguagem têm sido bastante receptivos à pesquisa na área. De fato, para a acadêmica surda O'Brien (2017, p. 57-58, tradução minha), "Toda pesquisa realizada sobre ou com comunidades surdas e indivíduos sinalizadores (de LS visual ou tátil) que se identificam com essas comunidades, quer o pesquisador realizador da pesquisa considere que está atuando no campo dos ES ou não"[52].

Ao longo dos cinquenta anos que sucederam aquela primeira fala de Schreiber, os ES vêm se consolidando cada vez mais como um espaço em que os surdos questionam as narrativas construídas a seu respeito, historicamente contadas sob a perspectiva do ouvinte como parâmetro de normalidade, que encara a diferença como algo a ser apagado ou amenizado. Nos dias de hoje, é justamente a potência de tal diferença, construída na alteridade existente entre o surdo e seus múltiplos *outros* (surdos e ouvintes), que parece propulsionar a pesquisa na área, caso desta que está sendo desenvolvida.

[52] Texto original: "[…] all research performed on or with signing (visual or tactile) deaf communities and individuals who identify with those communities, whether the researchers performing the research would consider themselves to be acting in the field of Deaf Studies or not" (O'Brien, 2017, p. 57-58).

3 CONCEPÇÕES TEÓRICO-ANALÍTICAS: ESTUDOS CULTURAIS E CÍRCULO DE BAKHTIN

> De um lado, a singularidade de cada um, a sua unicidade, a sua insubstituibilidade, a peculiaridade das suas relações, dos seus vividos, das suas coordenadas espaçotemporais e axiológicas, a irrevogabilidade da sua responsabilidade sem álibi – e é esta singularidade, esta unidade, insubstituibilidade, que cada um tem, nos afetos, nas relações relegadas ao privado, nas relações de amor e de amizade. Do outro lado, as relações de troca entre indivíduos que representam identidades, e, portanto, em cada caso entre conjuntos, gêneros, pertenças, comunidades, classes, aglomerados, coletivos (a identidade individual é inevitavelmente coletiva) (Ponzio, 2010, p. 18-19).

Nesta seção da tese, objetivo apresentar, de forma mais conceitual, outra parte do referencial teórico e do referencial analítico que me respalda. Em outras palavras, abordarei as noções centrais, para o desenvolvimento desta tese, provenientes dos Estudos Culturais e do Círculo de Bakhtin. Na primeira seção deste trabalho informei que, situada na Linguística Aplicada, tenho por referencial analítico os pressupostos teórico-filosóficos do Círculo de Bakhtin (CB) e por referencial teórico, para compreender os sujeitos surdos no mundo contemporâneo, os Estudos Culturais (EC) e Estudos Surdos (ES).

Na realidade, penso não ser possível precisar que "caixinha" cada um dos referenciais ocupa na complexa leitura que realizo dos sujeitos desta pesquisa por meio de seus enunciados. Considero que na trança conceitual feita neste estudo, todos os saberes dialogam em favor da tentativa de compreensão, mesmo em seus pontos de tensão e até de discordância!

Este estudo, desde o começo, tem se dado nesse observatório trípode, situado na fronteira, na intersecção, nos vãos, na costura entre essas áreas. Vejo-me como que em um mirante de tipo bem próprio de nosso tempo, com piso de vidro[53], não por ser frágil (até porque sua espessura e a têmpera pela qual passa lhe conferem alta resistência), mas porque, de meu lugar de observadora, distante do chão, tenho posição privilegiada. A química entre as áreas cria, no piso de vidro, bons pontos de visibilidade do solo, onde se situa o objeto em estudo. Porém, ela também cria alguns pontos embaçados, riscados, manchados. Por essa razão, este, também, consiste em um estudo sobre incertezas.

Tendo já apresentado, com maior fôlego, os Estudos Surdos, passarei a discutir alguns dos fundamentos dos outros dois apoios que formam o tripé teórico que sustenta este trabalho. Principiarei voltando-me aos Estudos Culturais e, posteriormente, irei me dedicar aos

[53] A exemplo do "The Edge", em Nova Iorque, e do "Skydeck Chicago", em Chicago, ambos nos Estados Unidos; do "Observatório de Xinxiang", na China; e do "Sampa Sky", em São Paulo, no Brasil.

pressupostos filosóficos do Círculo de Bakhtin. Contudo, como se verá, todos se interpenetram de algum modo.

3.1 ESTUDOS CULTURAIS

Escolho iniciar pelos Estudos Culturais. Parece-me ser esse um ponto de partida interessante pois, nesse campo, o tema central deste trabalho, as identidades, têm privilegiado espaço de estudo.

Os Estudos Culturais surgiram na Inglaterra, entre as décadas de 1950 e 1960, tendo por marco temporal de seu nascimento tanto as publicações das obras *Uses of literacy*, de Richard Hoggart (1957), e *Culture and Society, 1780-1950*, de Raymond Williams (1959); quanto à fundação do Centre for Contemporary Cultural Studies, subordinado ao Departamento de Língua Inglesa da Universidade de Birmingham (Silva, 2010). Nascido no berço das discussões sobre questões da classe operária inglesa daquele tempo, fortemente influenciado pela compreensão marxista sobre o tema, os EC foram, com o passar do tempo, ampliando seu escopo e sua base teórica de discussão, incorporando novas temáticas e perspectivas de estudo, tornando-se hoje mais do que uma disciplina de estudos (rótulo com o qual, na realidade, não anseia se comprometer). Talvez os ES possam ser mais bem compreendidos como "um movimento ou uma rede", nos termos de Johnson (2010, p. 9), pois "exercem uma grande influência sobre as disciplinas acadêmicas, especialmente os Estudos Literários, a Sociologia, os Estudos de Mídia e Comunicação, a Linguística e a História".

Dos grandes movimentos sociais vivenciados da década de 1960 para cá – como os Movimentos pelos Direitos Civis, o movimento Black Power, os movimentos Feministas, os movimentos LGBTQIAPN+[54], os movimentos das Pessoas com Deficiência, e, relacionando-se diretamente com este trabalho, os movimentos Surdos –, praticamente todos, se não foram influenciados em suas bases pelos EC, incorporaram muitas das reflexões por eles propostas à elaboração de suas pautas ou foram, posteriormente a seu início, alvo de estudos sob suas lentes.

Antenados sempre às realidades das contemporaneidades pelas quais passa, os EC se mostram um campo fértil e comprometido com a compreensão da sociedade situada no "hoje" e, tendo em conta os múltiplos objetos sobre os quais lança luz, considerando as múltiplas interfaces que estabelece com outros campos do saber, conceituá-lo se constitui um verdadeiro desafio. A esse respeito, Fornäs afirma que

[54] Sigla que abrange pessoas Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionado, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não Binárias e mais.

> O conceito de estudos culturais é bastante evasivo. Eles pertencem, principalmente, às ciências sociais ou às humanidades? Eles são uma disciplina jovem, uma escola de pensamento, uma corrente intelectual, um movimento político, um campo de especialidade ou uma interface interdisciplinar? Pertenço àquele grupo que tende a preferir encruzilhadas às avenidas retas e largas. Concordo com quem gosta mais da ideia de esse ser um campo transdisciplinar, mais do que uma nova disciplina, uma vez que prezo a abertura à diversidade e ao diálogo comunicativo, pois isso empodera os melhores momentos dos estudos culturais. No entanto, mesmo a abertura de fronteiras precisa de algumas demarcações internas e externas para tornar identificáveis agentes ou arenas, pois a capacidade inerente de cruzar fronteiras acadêmicas não implica uma total falta de distinção. Muitas correntes e perspectivas diferentes se encontram neste campo heterogêneo, mas, por isso, ele deve ser visto como um camaleão ou um significante vazio (Fornäs, 2022, p. 59)?

Fugindo ao risco de perder por completo as demarcações que definem, de algum modo, os ES, após levantamento de como organizações e revistas importantes da área definem seus papeis e perfis, Fornäs (2022) advoga pela compreensão da área a partir de três tropos, quais sejam: o da diversidade, o da contextualização e o da crítica. Sobre o primeiro, da diversidade, ele afirma parecer consensual que os EC se constituem de forma inter/trans/multidisciplinar. O segundo tropo, da contextualização, demarca os ES como espaço de produção do conhecimento sempre o situando social, cultural, econômica, geográfica e historicamente, para citar apenas alguns. O terceiro tropo, o da crítica, demarca o caráter questionador e combativo da área a respeito das relações de poder dominantes opressoras, o que o torna, afinal, um alvo a ser abatido pelos interessados na manutenção de assimetrias que os favorecem.

Ao longo de sua história de aproximadamente setenta anos, destacam-se nas produções feitas sob seu escopo as concepções de cultura, representação, identidade e diferença, o que não é diferente nesta pesquisa. Por isso, a seguir, darei lugar à discussão sobre elas.

Em *Cultura e Representação*, Hall (2016, p. 20) afirma que "a cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – o 'compartilhamento de significados' – entre os membros de um grupo ou sociedade", de modo que "afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus sentimentos de forma que um compreenda o outro". Pensando na cultura por essa acepção, importante é refletirmos sobre como os sujeitos do hoje interpretam o mundo desde essa perspectiva atual. De acordo com Bauman (2001), os sujeitos e as relações sociais do tempo presente são líquidas. Para o autor, a "fluidez" constitui a principal metáfora para o estágio atual daquela que ele considera como era moderna. Tomando por referência a *Enciclopédia Britânica*, ele informa que a diferença entre os sólidos, os gases e os líquidos é que os últimos "'não podem suportar uma força tangencial ou deformante quando imóveis' e

assim ‘sofrem uma constante mudança de forma quando submetidos a tal tensão’” (Bauman, 2001, p. 7).

A metáfora escolhida por Bauman para abordar o que ele chama de “modernidade líquido-moderna” remete ao fato de que hoje predomina a ordem da mobilidade e da inconstância dos fluidos. Formas rígidas de enquadramento social e cultural foram rapidamente substituídas pela liquidez permissora do hibridismo evitado pelos sólidos. Esse movimento em direção ao líquido promove a imprevisibilidade, que interfere na administrabilidade do mundo e, por resultado, na constituição identitária dos sujeitos, que também assumem caráter fluido e consequentemente incontinente em formas (leia-se fôrmas) pré-moldadas.

Nesse contexto, altamente permeado pela velocidade das comunicações e transações financeiras propiciada pela *internet* e pelos equipamentos tecnológicos que a abrigam (*smartphones*, computadores, *smartwatches*, por exemplo), distâncias espaço-temporais são redimensionadas, viabilizando o encontro entre culturas de forma e com intensidades inéditas. Considerando essa peculiaridade do mundo contemporâneo, é simpática a esta pesquisa a noção de cultura que Canclini (2015) convoca quando afirma estarmos em um mundo não mais de coexistência entre diversas culturas, mas de tensões e interpenetrações profundas entre as diferentes possibilidades culturais que se apresentam.

> De um mundo multicultural – justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação – passamos a outro, intercultural e globalizado. Sob concepções multiculturais, admite-se a diversidade de culturas, sublinhando sua diferença e propondo políticas relativistas de respeito, que frequentemente reforçam a segregação. Em contrapartida, a interculturalidade remete à confrontação e ao entrelaçamento, àquilo que sucede quando os grupos entram em relações e trocas. Ambos os termos implicam dois modos de produção do social: multiculturalidade supõe aceitação do heterogêneo; interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos (Canclini, 2015, p. 17).

Nos esforços empreendidos no estudo desses encontros (nem sempre pacíficos) entre culturas, o papel exercido pela linguagem tem lugar central, o que torna a noção de representação dos EC bastante relevante nesta tese. Hall (2016), leitor das obras do Círculo de Bakhtin (que respalda o referencial analítico deste estudo), compreende representação como sendo a produção de sentido por meio da linguagem. Ele observa que

> [...] sons, palavras, gestos, expressões, roupas – são parte de nossa realidade natural e material; sua importância para a linguagem, porém, não se reduz ao que *são*, mas sim ao que *fazem*, a suas funções. Eles constroem significados e os transmitem. Eles significam, não possuem um sentido claro *em si mesmos* – ao contrário, eles são veículos ou meios que *carregam sentido*, pois funcionam como *símbolos* que representam ou conferem sentido (isto é, simbolizam) às ideias que desejamos transmitir. Para usar outra metáfora, eles operam como *signos*, que são representações

> de nossos conceitos ideias e sentimentos que permitem aos outros “ler”, decodificar ou interpretar seus sentidos de maneira próxima à que fazemos (Hall, 2016, p. 24).

Na mesma esteira de Hall, Woodward (2012, p. 17-18) diz que “a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos”. Nesse sentido, concordo com os EC quando advogam pela indissociabilidade entre representação, identidade e diferença. O modo como representamos o mundo ocorre a partir do modo como organizamos fatos, experiências, coisas e pessoas simbolicamente; e essa organização se realiza por meio da classificação dos inúmeros elementos que são significativos para a nossa existência. Portanto, a diferenciação está nas bases da compreensão de mundo pelo sujeito, “a identidade é [...] marcada pela diferença” (Woodward, 2012, p. 9).

No processo de compreensão linguageira (logo, representacional) que constitui todo sujeito, cada afirmação do tipo “X é X” é, inevitavelmente, acompanhada de infinitas negações do tipo *X não é Y, nem Z, nem A, nem B, nem C* (Silva, 2012), o que significa que a diferença é sustentada pela exclusão (Woodward, 2012). Em todo ato humano, a classificação feita por identificação/diferenciação entre os elementos supostamente pertencentes a uma mesma categoria ou a categorias comparáveis acontece a partir das diferenças existentes entre (ou melhor seria “atribuídas a”) esses elementos (A, B, C... X, Z). Assim, entre o “ser” e o “não ser”, a diferença se constitui, e qualquer concepção que se tem a respeito de algo é perpassada pela diferença.

De acordo com Silva (2012), a diferença (o que não se é) é condição para a identidade (o que se é) e vice-versa. Diante da tendência de se pensar a identidade como “aquilo que é” e a diferença como “aquilo que não é”, ele argumenta que a última antecede a primeira. Isso significa que a identidade se constitui não apenas em função do que se é, mas, talvez principalmente, do que não se é.

No âmbito das relações interpessoais e da vida em sociedade, diferença e identidade se relacionam de modo altamente complexo. Assim, abordar tal assunto de forma binária pode conduzir, equivocadamente, ao pressuposto de que há equilíbrio entre dois elementos em comparação. A diferenciação de que falo neste estudo, quando situada nas relações *eu-outro*, não acontece simetricamente, de forma que um dos elementos da dicotomia é sempre mais valorizado do que o outro. Em outras palavras, a diferença (e consequentemente a identidade) é construída envolta pelo berço das relações de poder.

Uma das formas de materialização da assimetria de poder que envolve a diferenciação é a noção entre o que se considera normal e anormal. Woodward (2012, p. 42) afirma que "Há entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social", ou seja, as sociedades constroem acordos sobre aquilo que é considerado padrão e desviante em seus limites, sendo o primeiro qualificador atribuído àquilo que se realiza da forma como determinado grupo espera, que fica dentro das margens estabelecidas para o que é tido como costume; e o segundo qualificador é atribuído àquilo que se desvia do modelo, que é diferente, tido como irregular.

Conforme aponta Silva (2012), em geral, o sujeito a quem é dado o poder de dizer *quem é diferente* está na posição de privilégio, tem as características a partir das quais o "diferente" é definido. Como exemplo disso, destaco as relações hegemônicas entre homem e mulher, nativo e estrangeiro, branco e negro, normal e anormal, ouvinte e surdo, sujeitos diferenciados por meio de relações binárias em que, historicamente, o primeiro exerceu primazia sobre o segundo.

Somente por meio do questionamento a esses binarismos é possível que se discutam também as relações de poder em que um grupo subjuga o outro por seu traço distintivo, pela marca dessa diferença. Pelo fato de os sujeitos serem complexamente constituídos, participantes de grupos que se opõem por um traço distintivo que justifica discursivamente a supremacia de um sobre o outro, há traços compartilhados que redimensionam a própria diferença, porque a perpassam. Portanto, diferença e identidade são interdependentes, e partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos da *criação* significa dizer que não são "elementos" da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm de ser ativamente produzidas.

Considerando o cenário em que nos situamos, considero inviável circunscrever o estudo sobre as identidades de acadêmicos surdos a uma perspectiva essencialista, isto é, que encapsula o sujeito dentro de um suposto conjunto cristalino, autêntico, de características que todos os membros de sua coletividade partilham e que não se altera ao longo do tempo. Embora sejam inegáveis as intersecções identitárias surdas atinentes ao uso de língua de sinais e à cultura visual, por exemplo, penso ser potente adentrarmos, igualmente, a perspectiva não essencialista de estudo identitário, que focaliza as diferenças, assim como as características comuns ou partilhadas tanto entre os membros da coletividade quanto entre essa coletividade e outras coletividades. A definição não essencialista presta atenção também às formas pelas quais a definição do que significa "ser membro de tal coletividade" tem mudado ao longo dos séculos.

Afinada às noções de cultura, representação, identidade e diferença dos Estudos Culturais, buscando ultrapassar a perspectiva essencialista de estudo das identidades, rumando a uma concepção não essencialista de estudo das identidades surdas, realizo este trabalho, tendo por concepções de sujeito e linguagem aquelas provenientes do Círculo de Bakhtin. Passemos a essas últimas na subseção a seguir.

3.2 CÍRCULO DE BAKHTIN

Conforme já sinalizado em outros pontos desta tese, tenho por referencial analítico os pressupostos filosóficos do Círculo de Bakhtin. De fato, mesmo o olhar que lanço para os Estudos Culturais e os Estudos Surdos ocorre sob as lentes das proposições desse coletivo. Nesta subseção, dedico-me a apresentar as principais noções desses pensadores russos para as análises que desenvolvo neste trabalho, com especial ênfase nas daquele cujo nome identifica o grupo: Mikhail Bakhtin. Porém, não pretendo concentrar neste estudo todo o conceitual referente a Bakhtin e a seu grupo. Antes, ater-me-ei a discorrer sobre as noções de sujeito e linguagem neles pautadas, distribuindo ao longo da tese, ora no texto principal, ora em notas de rodapé, noções recrutadas para a compreensão daquele momento de discussão do trabalho.

Considero ser esta uma pesquisa situada nas Ciências Humanas, pois se debruça sobre "o ser *expressivo e falante*" (Bakhtin, 2017, p. 59), isto é, o ser humano, o sujeito de linguagem que, na relação com o *outro*, é constituído. Tal asserção revela as noções de *sujeito* e *linguagem* como sendo centrais no procedimento analítico da leitura que realizo do *corpus* deste estudo. A progressão que farei nesta subseção parte da relação imbricada entre sujeito e linguagem, a qual considero central no estudo das identidades, sendo refratada da filosofia bakhtiniana.

Em "O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas", Bakhtin apresenta o *texto* como condição para a realização da pesquisa em Ciências Humanas, pois ele

> [...] é a *realidade imediata* (realidade do pensamento e das vivências), a única fonte de onde podem provir essas disciplinas e esse pensamento [pensamento filológico-humanista, incluindo o pensamento teológico e filosófico em sua fonte]. Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento" (Bakhtin, 2016, p. 71).

Nesta pesquisa, há textos sinalizados, isto é, textos materializados em Língua Brasileira de Sinais como dado primário, sobre os quais os meus próprios se materializam na construção desta tese em Língua Portuguesa. Como o filósofo diz, por ser este trabalho situado nas Ciências Humanas, ele nada mais é do que "pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos" (Bakhtin, 2016, p. 71-72). O que se

concretizam neste estudo são, portanto, pensamentos sobre pensamentos dos alunos do "Ser Acadêmico – Veteranos e Ex-Alunos" (SAVEx) que me chegam via discurso; vivências como estudiosa debruçadas sobre minhas vivências tanto como pesquisadora quanto como professora, e sobre as vivências dos cursistas; palavras minhas sobre palavras de outros pesquisadores com as quais esta pesquisa estabelece relações dialógicas porque os temas de nossos discursos se tocam, ainda que minimamente; textos sobre textos teóricos que respaldam estas reflexões sobre o objeto em estudo.

Acompanhando a perspectiva bakhtiniana de estudo da linguagem, compreendo o texto como sendo "qualquer conjunto coerente de signos" (Bakhtin, 2016, p. 71). Isto é, parto da percepção dos textos concretizados em Libras como sendo conjunto coerente de signos. Volóchinov (2017), membro do Círculo de Bakhtin, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, explica que o signo é uma materialidade física, isto é, apreensível pelo ser humano (sonora, imagética, tátil, palatável, olfativa), que reflete e refrata a realidade para além de seus limites, ou seja, o signo, a um só tempo, reproduz algo (o que lhe permite ser reconhecido do ponto de vista da significação) e altera algo (o que lhe confere caráter inovador do ponto de vista do sentido).

Ainda de acordo com ele, o signo é inerentemente ideológico[55], o que significa dizer que sempre é construído atrelado àquilo que, em termos marxistas, poderíamos chamar de manifestações superestruturais, ou seja, o universo que compreende a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, entre outros, e toda a sua produção imaterial. Mas não só isso: ele também é ideológico porque é axiológico, expressando sempre uma dimensão avaliativa, um posicionamento social, valorativo, não neutro.

A palavra (materializada no sinal de modalidade espaço-visual, no caso das Línguas de Sinais), de acordo com ele, seria o "*fenômeno ideológico par excellence*", uma vez que "toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo" (Volóchinov, 2017, p. 98). Além disso, todos os demais signos ideológicos, ainda que não possam ser substituídos pela palavra, são acompanhados por ela. A um só tempo, o signo ideológico é interior e exterior ao sujeito, social e individual, o que o coloca como fundamento da construção da consciência.

[55] Nas Ciências Humanas e Sociais, o termo "ideologia" assume diversos sentidos a depender da perspectiva de estudo em que está inserido. Por isso, importante esclarecer que, para o Círculo, ele não tem um sentido negativo, nem tem a ver com falseamento da realidade. Faraco (2009) explica que "ideologia" habita várias obras do Círculo de Bakhtin, em geral, "para designar o universo dos produtos do 'espírito' humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual (talvez como herança de um pensamento idealista); e igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista)" (Faraco, 2009, p. 46).

> A consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada. A consciência individual se nutre dos signos, cresce a partir deles, reflete em si a sua lógica e as suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sígnica de uma coletividade. Se privarmos a consciência do seu conteúdo sígnico ideológico, não sobrará absolutamente nada dela. A consciência apenas pode alojar-se em uma imagem, palavra, gesto significante etc. Fora desse material resta um ato fisiológico puro, não iluminado pela consciência, isto é, não iluminado nem interpretado pelos signos (Volóchinov, 2017, p. 97-98).

Nesse sentido, retomando a noção bakhtiniana de texto como "conjunto coerente de signos". Em "O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica", restringindo seu foco de atividade intelectual aos "textos verbais", Bakhtin (2016) desenvolve uma série de apontamentos, sem acabamento para publicação, sobre o texto, utilizando como mecanismo de organização de suas ideias a articulação codependente entre dois polos, um do âmbito do repetível e outro do âmbito do irrepetível: o polo da oração e o polo do enunciado, respectivamente.

A respeito do polo da oração, ele diz que "[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado)" (Bakhtin, 2016, p. 74). O polo da oração corresponderia à dimensão da abstração linguística que se faz do texto, representada, por exemplo, nos componentes formais da língua a que pertence, na regularidade dos sons/imagens, nos padrões morfológicos, no vocabulário, nos inventários das formas possíveis de organização do ponto de vista sintático, entre outros elementos passíveis de ser estudados, por exemplo, por perspectivas formalistas de estudo da linguagem.

Embora represente objeto de estudo bastante apreciado pelos linguistas de seu tempo, Bakhtin (2016) afirma que não é o polo da oração, mas o polo do enunciado que abriga a vida do texto. Tal polo é que traz à baila na comunicação discursiva as condições de produção do texto, dos sujeitos nele implicados, suas motivações, seu tempo histórico, sua cultura, e toda a potência dessa face do texto finda por se apropriar do polo da oração em favor de sua existência, tornando o todo do texto enunciado.

A respeito do polo do enunciado, ele diz que "cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história" (Bakhtin, 2016, p. 74). O enunciado, como signo ideológico, traz em si, para além do refletir significados, o refratar sentidos.

Ao ser tocado pelo polo do enunciado, o polo da oração é tonalizado com suas múltiplas nuances e passa a existir como parte não mais da língua como mera estrutura ou abstração, mas da linguagem concreta como comunicação discursiva. No enunciado, a oração se torna irrepetível. Nesse sentido, podemos dizer que, para Bakhtin, texto verbal é enunciado, pois que: (i) a realização do texto verbal só é possível na relação entre polo da oração e polo do enunciado; e (ii) o polo do enunciado abraça (ou sequestra?) o polo da oração na sua realização como ato de linguagem. Daí a afirmação "Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua" (Bakhtin, 2016, p. 16-17).

Tendo em vista essa índole do enunciado concreto, que atua em uma simbiose entre língua e vida, parece acertado pensá-lo sempre como enunciATO, isto é, um dos meios pelos quais o sujeito age no mundo[56]. Nesse sentido, podemos pensar o enunciado como atividade. Ponzio (2010, p. 9-10), na introdução de *Para uma filosofia do ato responsável*, ao falar sobre a tradução do termo russo para o português como "ato", explica que "'*Postupok*', ato, contém a raiz '*stup*', que significa 'passo', ato como um passo, como iniciativa, movimento, ação arriscada, tomada de posição". EnunciATO, nessa esteira, implica o mover-se, de forma axiologicamente posicionada, em direção ao conteúdo semântico-objetal (aquilo sobre o que se fala), bem como ao enunciATO do outro que também toca esse conteúdo semântico-objetal.

A multiplicidade de cenários sociais em que o sujeito discursivo é convocado a "tomar posição" torna-o um a(u)tor que, a cada nova expressão verbalizada, alterna máscaras[57]: "A

[56] Outra forma de ato é mencionada por Bakhtin em *Para uma filosofia do ato responsável*: o pensamento. "Cada um dos meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, a cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir" (Bakhtin, 2010c, p. 44).

[57] Não é aleatoriamente que Bakhtin se vale da imagem da máscara para abordar a tomada de posição discursiva do autor. Em sua tese de doutorado, um estudo profundo sobre a obra de Rabelais e a cultura popular da Idade Média e do Renascimento, com ênfase no riso, no carnaval e no grotesco, ele fala do importantíssimo papel da máscara física em suas origens, nas festividades carnavalescas daquele recorte histórico, e, talvez, sua explanação nos ajude a compreender um pouco melhor sentido das "máscaras autorais": o motivo da *máscara* é mais importante ainda [do que o da loucura na Idade Média]. É o motivo mais complexo, mais carregado de sentido da cultura popular. *A máscara traduz a alegria das alternâncias e das reencarnações, a alegre relatividade, a alegre negação da identidade e do sentido único, a negação da coincidência estúpida consigo mesmo; a máscara é a expressão das transferências, das metamorfoses, das violações das fronteiras naturais, da ridicularização, dos apelidos; a máscara encarna o princípio de jogo da vida*, está baseada numa peculiar inter-relação da realidade e da imagem, característica das formas mais antigas dos ritos e espetáculos. *O complexo simbolismo das máscaras é inesgotável*. Basta lembrar que manifestações como a paródia, a caricatura, a careta, as contorções e as "macaquices" são derivadas das máscaras. É na máscara que se revela com clareza a essência profunda do grotesco. [...] No grotesco popular, *a máscara recobre a natureza inesgotável da vida e seus múltiplos rostos*. [...] Mesmo na vida cotidiana contemporânea, a máscara cria uma atmosfera especial, como se pertencesse a outro mundo, *ela não poderá jamais tornar-se um objeto entre outros"* (Bakhtin, 2010a, p. 35, grifo meu). A impermanência, a mobilidade, a mutabilidade, a singularidade permitida pela máscara ao sujeito que a veste (tanto nas vivências

mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas autorais" (Bakhtin, 2017, p. 53), a depender do gênero do enunciado (seu objeto, sua finalidade, sua situação) e do lugar hierárquico ocupado pelo a(u)tor na relação com o seu destinatário, seu *outro*[58]. O princípio absoluto do enunciado são os enunciados anteriores a ele; e seu fim absoluto são os enunciados posteriores responsivos a ele, com os quais estabelece complexas relações dialógicas[59] (Bakhtin, 2016). O enunciado é a realização de uma atitude ativamente responsiva a algo dito antes, ao mesmo tempo que é a busca pela responsividade do interlocutor, que emerge da legítima compreensão (o que não necessariamente significa concordância) do(s) enunciado(s) anterior(es). Essa é a essência da recorrente afirmação bakhtiniana "Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva" (Bakhtin, 2016, p. 46). Devido a esse inevitável anseio do enunciado pela resposta do *outro*, sua conclusibilidade é sempre provisória e contingente, e sua exauribilidade é momentânea.

Todo enunciado se constitui de palavras já ditas e, para além disso, embebidas das vidas discursivas de outros sujeitos pelos quais circulou (Bakhtin, 2015). Na boca do sujeito, essas "palavras de outros" são emolduradas pelo novo contexto discursivo em que são enunciadas, reacentuadas pelo posicionamento axiológico atualizado daquele que as profere. Como já dito, para além de formas estruturais, a palavra se compõe de elementos ideológicos que a encharcam. Tal saturação ideológica provém não apenas da esfera social em que a palavra é gestada mas principalmente da *entonação*, ou seja, da sua "capacidade de exprimir toda a multiplicidade das relações axiológicas do indivíduo falante como conteúdo do enunciado" (Bakhtin, 2010b, p. 64).

Essa entonação dada à palavra a cada nova vez que é pronunciada a renova, pois traz em si a *voz* do autor, cujo sentido, sob a perspectiva bakhtiniana, não toma por base a parte física do fenômeno da voz humana, ou seja, "o som que é produzido pelo ar, lançado dos

carnavalescas quanto na autoria enunciativa através dos tempos) coaduna-se com a perspectiva que adoto no estudo das identidades.

[58] Creio ser essa uma das pistas para o estudo das identidades refratado por Bakhtin.

[59] Para Bakhtin (2016, p. 92), "As relações dialógicas são relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica". Além disso, ele afirma que "[...] as relações dialógicas jamais coincidem com as relações entre as réplicas do diálogo real, são bem mais amplas, diversificadas e complexas. Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos, revelam relações dialógicas, se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista, etc.)" (Bakhtin, 2016, p. 102).

pulmões na laringe do organismo animal, e modificado pelos órgãos vocais"[60]. Antes, *voz* para o Círculo se traduz como posição ética e ideológica no enunciado concreto.

Dessa feita, toda palavra realizada no enunciado traz em si um coro vozes, que não se restringe necessariamente ao posicionamento imediato do autor que a enuncia em certo tempo-espaço, mas abarca outras tantas anteriores, que estão em diálogo entre si. Desse modo, todos os nossos discursos, em todas as suas dimensões, constituem-se por múltiplas dialogizações, internas (na consciência do sujeito) e externas (na comunicação discursiva concreta), entre vozes identificadas não apenas nos discursos de sujeitos individuais mas também nos discursos institucionais, que são igualmente perpassados por vozes que ressoam no grande diálogo, e se constituem como verdadeiras línguas sociais, as quais podem ecoar nos discursos dos sujeitos.

> Em cada momento de sua existência histórica, a língua é inteiramente heterodiscursiva: é uma coexistência concreta de contradições socioideológicas entre o presente e o passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos socioideológicos do presente, entre correntes, escolas, círculos, etc. Essas "línguas" do heterodiscurso cruzam-se de modos diversos entre si, formando novas "línguas" sociotípicas (Bakhtin, 2015, p. 66).

Enquanto a linguística reconhece que, no âmbito formal, a língua apresenta estratificações materializadas, por exemplo, nas variantes linguísticas determinadas por fatores etários, geográficos, genéricos, sociais e outros objetivamente mensuráveis; a metalinguística – perspectiva de estudos da linguagem proposta por Bakhtin – reconhece estratificações na produção de sentidos via linguagem, decorrentes de variáveis não objetivas nem precisamente mensuráveis, que são do âmbito axiológico e ideológico. Sobre isso, o filósofo afirma:

> Não temos em vista um *minimum* linguístico abstrato da língua comum, no sentido de um sistema de formas elementares que assegure um *minimum* de compreensão na comunicação prática. Não tomamos a língua como um sistema de categorias gramaticais abstratas; tomamos a língua ideologicamente preenchida, a língua enquanto cosmovisão e até como uma opinião concreta que assegura um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica (Bakhtin, 2015, p. 40).

As vozes sociais presentes nos enunciados se constituem a partir da postura do sujeito mediante essas estratificações ideológicas. Dessarte, para além de denunciar a faixa etária, a região de proveniência, o gênero ou a classe social dos sujeitos, as palavras e seu modo de uso apontam para valorações e escolhas ideológicas, as quais ressoam em vozes que se fazem ouvir em maior ou menor grau no grande diálogo que travam entre si, constituindo-se um enunciado entre enunciados. É justamente nesse heterodiscurso dialogizado que temos o autêntico meio

---

[60] *Dicionário Michaelis da língua portuguesa online*. Verbete "voz". Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/definicao/voz%20_1066757.html. Acesso em: 5 jun. 2015.

da enunciação (Bakhtin, 2015, p. 42). Somente no movimento dialógico é possível o posicionamento, que se realiza frente ao discurso do outro. Contudo, dado o imbricamento entre vida e linguagem, o dialogismo penetra a própria vida dos sujeitos, sendo, para efeito desta pesquisa, parte inerente do processo de construção identitária.

> A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2011, p. 348).

As relações dialógicas entre as múltiplas vozes sociais não são só tensas como ainda assimétricas. No mundo ético, no mundo da vida, não há relações dialógicas que promovam equipolência entre as vozes. Embora haja discursos que favoreçam a audição de múltiplas vozes que o compõem, ainda que em frequências diversas, há discursos que alteiam uma voz em detrimento das outras, silenciando outras vozes latentes nele, vindo a ser discursos que se pretendem monólogos[61]. Essa zona de tensão é gerada a cada enunciação, quando forças de atração e de dispersão são aplicadas a cada novo dizer concreto do sujeito.

> A estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento; ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de *descentralização* e *separação*[62] (Bakhtin, 2015, p. 41).

[61] Mesmo quando o sujeito, intencionalmente, empreende uma construção enunciativa pretensamente monológica, seu intento falha, pois "Por mais monológico que seja o enunciado (por exemplo, uma obra científica ou filosófica), por mais concentrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em certa medida também uma resposta àquilo que já foi dito sobre dado objeto, sobre dada questão, ainda que essa responsividade não tenha adquirido uma nítida expressão externa: ela irá manifestar-se na tonalidade do sentido, na tonalidade da expressão, na tonalidade do estilo, nos matizes mais sutis da composição" (Bakhtin, 2016, p. 58-59).

[62] Bakhtin se vale das noções de "forças centrífugas" e "forças centrípetas", gestadas na física, como metáforas representativas das tensões existentes na vida da linguagem, geradas nos movimentos de atração e dispersão verboideológicas presentes em todos os enunciados. Nas representações sobre a língua, por exemplo, forças centrípetas incidem no sentido da centralização, da padronização, do estabelecimento da *língua única*; enquanto as forças centrípetas incidem em sentido oposto, separador, como que em uma fuga em relação ao centro, direcionando-se, assim, à criatividade inovadora, ao não padrão. Aproximando tal noção deste trabalho, temos na tradição acadêmica de produção do conhecimento a prerrogativa de que a Língua Portuguesa padrão é a linguagem legitimada para a publicação científica, concepção de linguagem acadêmica orientada a uma centralização, isto é, na qual incide destacadamente forças centrípetas. Porém, observamos cada vez mais movimentos que colocam em questão a rigidez e a hermeticidade do sistema epistemológico que rege a academia, entre os quais, encontra-se o movimento surdo, por exemplo, que traz à cena universitária modos outros de produção do saber, em Libras, com registro em vídeo, para citar apenas um. Vemos nessa atitude, que foge à esperada canonicamente na publicação científica, claramente, a incidência de forças centrífugas, isto é, que se afastam do modelo, do padrão esperado na academia. Mais adiante, nesta tese, apresentarei exemplos concretos da vida surda acadêmica que elucidam ainda mais essa questão.

Uma vez mais parece ecoar a noção da linguagem como reflexão (aliada às forças centrípetas) e refração (aliada às forças centrífugas) discursivas, orientadas valorativamente. Se é possível pensar em uma dinâmica de vida da linguagem, eu sugeriria esta: a impermanente permanência e a permanente impermanência que se alastram pelos enunciados, adentrando seus gêneros, invadindo a estrutura da língua, envolvendo a palavra, abarcando a consciência do sujeito. Acredito que nessa dinâmica de vida da linguagem esteja também a dinâmica de vida dos sujeitos da linguagem, uma vez que "A língua, a palavra [ou o sinal, no caso das Línguas de Sinais] são quase tudo na vida humana" (Bakhtin, 2016, p. 93).

Como já mencionado, é a linguagem, a palavra, a matéria-prima com a qual se forma a consciência humana, que, acompanhando a própria feição da linguagem, é singular de ponta a ponta e social de ponta a ponta. Em outras palavras, o caráter único que a linguagem assume na boca/nos dedos do sujeito, possível por seus posicionamentos axiológicos que se revelam na tonalidade de seu discurso, só é viável na relação com o outro, em socialização, em interação. Sem o outro, não há sentido possível, porque

> Eu vivo em um mundo de palavras do outro[63]. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos) (Bakhtin, 2017, p. 38).

Entramos no mundo pelas palavras do *outro*, com sua entonação, sua tonalidade valorativo-emocional. Em um primeiro momento, na infância, tais palavras são por nós assimiladas sem grandes resistências: elas nos dão os primeiros contornos de quem somos. Com o passar do tempo, conforme desenvolvemos a noção de *eu* e de *outro*, a palavra desse *outro* nos vem aspeada, demarcada como "palavra alheia", podendo assim permanecer ou vir a perder as aspas, tornando-se "palavra minha". Nas escolhas axiologicamente orientadas entre "palavras minhas" e "palavras alheias", o sujeito constrói sua noção de si, sempre perpassada pelo olhar do outro.

> Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). A separação, o desligamento, o ensimesmamento como causa central da perda de si mesmo. Não se trata do que ocorre dentro mas *na fronteira*, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência. É o grau supremo de sociabilidade (não externa, não material, mas interna). [...] O próprio ser do homem (tanto interno quanto

[63] Bakhtin (2017, p. 37) define "palavra do outro (enunciado, produção de discurso)" como "qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra não minha".

> externo) é *convívio mais profundo*. Ser significa *conviver*. Morte absoluta (o não ser) é o inaudível, a irreconhecibilidade, o imemoriável (Hippolit). Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro* (Bakhtin, 2011, p. 341).

Sendo uma "equação do eu e do outro" (Bakhtin, 2011, p. 99), o sujeito tem sua consciência de si forjada sempre de forma relacional com outra consciência à qual se liga pelas pontes da linguagem. Se a palavra/o sinal, no enunciado, sempre se projeta à audição/visualização de um destinatário, de quem aguarda uma resposta, a própria consciência, formada pela palavra/pelo sinal, também é dependente dessa relação com o outro. Portanto, "Uma só consciência é um *contradictio in adjecto*. A consciência é essencialmente plural. *Pluralia tantum*" (Bakhtin, 2011, p. 342).

Pensando no estudo que ora construo sobre identidades – tema não trabalhado no Círculo de Bakhtin – percebo nessa relação *eu-outro* (repito, instaurada via linguagem) um caminho promissor para o desenvolvimento da pesquisa. Seguindo a perspectiva bakhtiniana sobre a constituição do sujeito discursivo, considero que a alteridade tem a primazia na constituição da identidade.

Nesse sentido, concordo com Woodward (2012) e Silva (2012), dos Estudos Culturais, quando afirmam que a diferença precede a identidade. Acredito que, entre a diferença e a identidade que instituem o *eu* e o *outro*, a alteridade precisa se estabelecer. Posiciono-me com Marília Amorim (2004) que, de certa forma acompanhando a lógica bakhtiniana de construção de suas principais noções, declara a diferença como sendo aquela dimensão repetível da alteridade. Em suas palavras, "O que reproduzimos é a diferença e somente as diferenças o que aliás é a função primordial da diferença – ser reprodutível" (Amorim, 2004, p. 73).

À semelhança do que percebo nos EC, Amorim problematiza a percepção da alteridade e da identidade pautada em uma lógica puramente quantitativa ou binária:

> Classificar, estabelecer diferenças, aparências e semelhanças, colocar em ordem cardinal ou ordinal, estabelecer combinações, nada disso esgota o conhecimento, e sim, apenas, uma função específica da razão: a função lógica. Os pares semelhante/dessemelhante, mesmo/outro, idêntico/diferente onde a escolha é exclusivamente binária, é impotente para validar toda procura do outro, que respeite a identidade e a alteridade de si e de outrem (Amorim, 2004, p. 71-72).

Penso que a alteridade pode ser compreendida como o deixar-se afetar, ou *alterar* (para mantermos a mesma raiz etimológica), dialogicamente pela diferença. Somente deixando-me ser atravessado pelo outro, em sua complexa constituição não coincidente com a minha, é que

sou impelido a posicionar-me, a assumir meu lugar no mundo, que só pode ser ocupado por mim mesmo.

> Na base da unidade de uma consciência responsável não existe um princípio como ponto de partida, senão o fato do reconhecimento real da minha própria participação no existir como evento singular, coisa que não pode ser adequadamente expressa em termos teóricos, mas somente descrita e vivenciada com a participação; aqui está a origem do ato e de todas as categorias do dever concreto, singular e irrevogável [...]. Eu também sou – em toda a plenitude emotivo-volitiva atuante [...], de tal afirmação – e realmente sou – totalmente, e tenho a obrigação de dizer esta palavra, e eu também sou participante no existir de modo singular e irrepetível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro. Neste preciso ponto, singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepetível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca. A singularidade do existir presente é irrevogavelmente obrigatória [...] (Bakhtin, 2010c, p. 96).

A singularidade vivenciada por mim na minha existência e pelo outro na existência dele faz com que, alteritariamente, possamos nos olhar desde pontos de vistas diferentes daqueles a partir dos quais contemplamos a nós mesmos. O excedente de visão que o outro tem sobre mim e que eu tenho sobre o outro é o que nos aproxima de algum acabamento, ainda que provisório, de alguma completude, ainda que fugaz. Em "O autor e a personagem na atividade estética", Bakhtin afirma que

> Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos (Bakhtin, 2011, p. 21).

A relação *eu-outro* (repito, instaurada via linguagem) não ocorre de forma unidirecional, ou seja, o sujeito discursivo não enuncia projetando as palavras/os sinais a um alvo, o *outro*, que se encontra diretamente à sua frente, a quem o *eu* olha do seu ponto de vista. Diferentemente, no campo de visão em que se realiza a relação eu-outro via linguagem, além do olhar do eu sobre o outro, entram tanto o olhar do eu sobre si mesmo quanto o olhar do outro sobre o eu (que o eu não apreende em sua suposta totalidade, mas, sobre isso, faz inferências, projeções). Quando Bakhtin fala, em *Os gêneros do discurso*, que o enunciado não só espera como antecipa uma resposta, creio que esteja se referindo, ainda que indiretamente, à própria dinâmica de construção do *eu*: quando falamos a alguém, levamos em conta o que sabemos ou

pensamos sobre nós mesmos, o que sabemos ou pensamos sobre esse alguém com quem falamos e o que sabemos ou pensamos que esse alguém sabe ou pensa sobre nós. Assim, o *eu* só pode existir neste tripé*: eu-para-mim*, *eu-para-o-outro* e o *outro-para-mim*. Daí a afirmação "O *eu* se esconde no *outro* e nos *outros*, quer ser apenas outro para os outros, entrar até o fim no mundo dos outros como outro, livrar-se do fardo de *eu* único (*eu-para-mim*) no mundo" (Bakhtin, 2017, p. 43).

Vejo esta tese como uma sobreposição de redes de relações entre *eu-outro*: no meu texto, eu me dirijo a outros, à academia, a minha orientadora, à banca avaliadora, aos possíveis futuros leitores da tese, e, cada um deles me leem de formas como jamais poderei me ler. Esta pesquisa responde a outras pesquisas, feitas por outros pesquisadores, com outros sujeitos, respondendo, por sua vez, a outras pesquisas. Além disso, esta tese tem por *corpus* enunciados produzidos por mim e por meus alunos, os quais se dirigiam a outros, que éramos eu e os demais alunos, todos sendo lidos por olhares não coincidentes com os seus próprios a seu respeito. Seus enunciados falavam sobre situações vivenciadas entre eles (que no tempo anterior ao curso eram outros que não os atuais) e outros (pais, professores, terapeutas, intérpretes). Nesse processo, esta tese também responde a eles, meus outros do SAVEx.

Para encerrar este segmento da tese, retomo o olhar sobre o fazer pesquisa tendo as noções do Círculo de Bakhtin como referencial analítico. A exemplo do que Bakhtin afirma sobre a natureza não abstrata da linguagem, fica nítido que, igualmente, o sujeito não pode ser compreendido como mera abstração, mas como sujeito encarnado em um corpo, com história, proveniência e situacionalidade, cor, crenças, desejos, (des)afetos... Embora no mundo da ciência muitas perspectivas de estudo do humano persigam as generalizações, esse não é o objetivo central deste estudo. Porém, reconheço ser este ainda trabalho realizado no mundo da ciência. As generalizações, como afirma Bakhtin, podem ser até possíveis no campo do conhecimento científico,

> [...] mas na própria vida vivenciável existimos apenas *eu*, *tu*, *ele*, e só nela se revelam (existem) realidades primárias como *minha palavra* e a *palavra do outro* e, de modo geral, aquelas realidades primárias que ainda não se prestam ao conhecimento (abstrato, generalizador) e por isso não são percebidas por ele (Bakhtin, 2017, p. 38-39).

Portanto, se há momentos em que falo nO surdo, nO estudante, nO professor, nA identidade surda, nA cultura surda não é sem considerar que cada sujeito e cada fenômeno cultural, na vida vivida, é singular e único. Fora da abstração própria do mundo da ciência, isto

é, no mundo da vida, universalismos são simplesmente impossíveis[64], e me esforço para não perder isso de vista. Dito isso, prossigamos. Vejamos a seguir, na seção dedicada à metodologia da pesquisa, um pouco mais sobre como essa dinâmica de olhares trocados entre mim e os outros foi construída.

[64] Chamo a atenção do leitor para o fato de que as considerações que faço sobre o sujeito e a linguagem pautadas em Bakhtin e seu Círculo não dizem respeito apenas ao "ser expressivo e falante" cujos enunciados analiso, isto é, os participantes do SAVEx. Essas considerações recaem sobre mim mesma, como pesquisadora, sobre esta tese, como linguagem que semiotiza os resultados desta pesquisa. Acredito ser importante pontuar minha consciência de que, por mais que tente abarcar neste estudo toda a dinamicidade do evento discursivo em análise, a singularidade de cada sujeito a que lanço olhar, o simples fato de tê-los como objeto de conhecimento, de algum modo, transforma tudo em algo um tanto estático. Como autora, na unidade de minha responsabilidade, busco plasmar do mundo da vida para o mundo da ciência algo que, de fato, não pode ser capturado em sua totalidade fora do próprio evento discursivo: os enunciados concretos da Aula 2 do SAVEx. O melhor que posso fazer nesse sentido é emoldurá-los discursivamente, a partir de meu ponto de vista valorado, do meu lugar distanciado (o que não significa neutro) de pesquisadora, colocando-os dialogicamente em relação com enunciados outros – de outros pesquisadores, teóricos, surdos, ouvintes, acadêmicos, escolares – para criar inteligibilidade a seu respeito.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA DA PESQUISA

> Nós não perguntamos à natureza e ela não nos responde. Nós colocamos as perguntas para nós mesmos e de certo modo organizamos a observação ou a experiência para obtermos resposta. Quando estudamos o homem, procuramos e encontramos signos em toda parte e nos empenhamos para interpretar o seu significado (Bakhtin, 2016, p. 87).

Nesta seção, apresento a metodologia da pesquisa, isto é, o percurso feito para a concretização deste trabalho. Começo apresentando a Linguística Aplicada como área da pesquisa. Depois, discuto sucintamente alguns aspectos de ordem prática sobre o fazer pesquisa com surdos. Em seguida, contextualizo a realização da pesquisa no cenário da Pandemia de covid-19. Posteriormente, detalho como aconteceu a construção dos dados no curso de extensão "Ser Acadêmico – Veteranos e Ex-Alunos" (SAVEx). Por fim, apresento os procedimentos adotados na análise dos dados.

4.1 LINGUÍSTICA APLICADA COMO ÁREA DA PESQUISA

O fazer científico na contemporaneidade tem desafiado sobremaneira academia e pesquisadores (entre os quais me coloco) por requerer olhares que identifiquem, na ebulição das novidades do "hoje", tanto objetos de pesquisa relevantes quanto modos de conhecer o objeto apropriado a sua configuração e situação no mundo atual. A complexidade que reveste tal questão tem nos impulsionado a ultrapassarmos a forma moderna tradicional de construção do conhecimento.

Cada vez mais, precisamos reconhecer que dar conta dos multifacéticos problemas de pesquisa constantes da agenda do presente tempo demanda do investigador científico o recrutamento de variadas áreas do conhecimento, sobretudo nas Ciências Humanas. Uma das áreas de saber que tem assumido uma identidade territorial aberta ao encontro entre teorias para criar inteligibilidade sobre problemas sociais é a Linguística Aplicada que, mais especificamente, debruça-se sobre aqueles que têm seu núcleo habitado por questões de linguagem (Moita Lopes, 2006).

Neste trabalho, tenho na LA o campo fértil no qual realizo a pesquisa, cujo objeto é a construção identitária acadêmica de surdos do curso de licenciatura em Letras-Libras/LP da UFRN. Tirando proveito da generosidade transdisciplinar da LA, abraço, por referencial analítico, os pressupostos teórico-filosóficos do Círculo de Bakhtin; e convoco, para compreender os sujeitos surdos e suas práticas sociodiscursivas na contemporaneidade, os

Estudos Culturais e Estudos Surdos. Nesta tese, na segunda e terceira seção, encontram-se suas principais noções, isto é, aquelas de maior impacto para este trabalho, detalhadas.

De nascimento recente (década de 1940), a LA impressiona pelo salto de autonomia (em relação à Linguística) que deu em seus 80 anos de vida: de subárea de Aplicação da Linguística ao Ensino de Língua Estrangeira, a LA passou a área que toma a linguagem não como um sistema, mas como um construto e construtor social central nas vivências humanas, reveladora e promotora das relações sociais e de toda a complexidade intrínseca a elas. Se houve um tempo, como mencionado, em que a LA dedicou-se ao estudo restrito do ensino de Língua Estrangeira, em nossos dias, como afirma Moita Lopes (2006), ela se preocupa com "problemas de uso da linguagem situados na práxis humana", o que torna seu escopo bastante amplo.

Com especial atenção à realidade social do Sul (Kleiman, 2013; Santos, 2019), a LA busca desvencilhar-se da postura colonial que tem habitado o fazer científico, afastando-se da tendência à aceitação de que as respostas estão apenas no Norte. Descolonizadora em seu âmago, a LA não apenas enxerga seu objeto como sendo os problemas sociais vivenciados por sujeitos e grupos humanos historicamente situados à margem, na periferia, no Sul (geográfico e simbólico) mas também reconhece como legítimas as formas de significação do mundo e da produção de conhecimento originadas nesse espaço.

Nesse sentido, pesquisa em LA extrapola os muros das universidades e penetra as vidas dos sujeitos em um movimento de "fazer pesquisa com" e não simplesmente "sobre" as pessoas sob enfoque. Esse caráter, associado à prática do diálogo genuíno com outros campos do saber (como Sociologia, Psicologia, Pedagogia, Antropologia, Geografia Crítica etc. e, no caso desta tese, Estudos Culturais e Estudos Surdos), vem rendendo à LA adjetivos como indisciplinar (Moita Lopes, 2006), transgressiva (Pennycook, 2006), híbrida (Signorini, 1998), mestiça (Moita Lopes, 2006), implicada (Kleiman, 2013), entre outros que enfatizam o compromisso da LA com uma epistemologia não monopolizadora, não hegemônica, móvel, crítica, fronteiriça e ética. Defendo, mediante o exposto, haver justificativas o bastante para considerar este um trabalho em Linguística Aplicada.

O potencial produtivo da LA é extremamente propulsionado quando aliado a uma concepção de linguagem que parte da compreensão do sujeito como sendo socio-historicamente constituído. Nesse sentido, penso que os pressupostos do Círculo de Bakhtin engendram, com a LA, modos pertinentes e eficazes de investigar e compreender seu objeto sendo, por isso, o referencial analítico desta pesquisa. Deve-se isso ao fato de o Círculo, tomando o texto (Bakhtin, 2010b) como dado primário das Ciências Humanas, vislumbrar o sujeito, assim como a LA, como situado social, histórica e culturalmente, de modo que seu discurso,

inevitavelmente, constrói-se para além da forma (Bakhtin, 2010b), do sinal[65] (Volóchinov, 2017), sendo organicamente disposto em enunciados que respondem ao tempo e ao espaço do interlocutor, além de, obviamente, à palavra do outro (Bakhtin, 2017).

A linguagem traz em si valores e posicionamentos dos indivíduos, que sempre se lançam discursivamente ao encontro com o outro. Ao pensar em pesquisa a partir dessa concepção, compreendo que, investigadora e investigados, entramos em um intrincado diálogo no qual não estão em jogo apenas turnos de fala/sinalização alternados mas também mundos distintos, consciências diversas, cuja aproximação só é possível pelas pontes da linguagem.

O posicionamento ético requisitado do pesquisador em LA é algo que evidencia mais ainda sua afinidade com os estudos do Círculo de Bakhtin, para os quais nenhum sujeito pode se eximir de sua responsabilidade perante a vida (Bakhtin, 2010c). Assim, eu, cientista, em minha consciência, devo pesar as contribuições e consequências de minha pesquisa para a diminuição do sofrimento humano (Moita Lopes, 2006). Ou seja, a implicação solicitada pela LA passa, inevitavelmente, pelo exame da consciência de quem pesquisa. O cientista não tem álibi para o que produz.

4.2 COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA E PESQUISA COM SUJEITOS SURDOS

Cumprindo a praxe acadêmica de pesquisa com seres humanos, realizei a submissão de meu projeto investigativo ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN (CEP-UFRN), o qual emitiu o Parecer Consubstanciado nº 4.702.020 (Anexo A) aprovando a realização do estudo. Com finalidade de tornar a pesquisa e os ritos acadêmicos o menos estranho possível para os participantes dela, além atentar às prerrogativas da LA e do Círculo de Bakhtin sobre minha responsabilidade como pesquisadora e às orientações diretamente fornecidas pelo Comitê de Ética da UFRN, recorri aos conselhos de Karnopp (2017) que, em texto intitulado "Aspectos éticos em pesquisas envolvendo surdos: protagonismo ou vulnerabilidade?", sumariza, em termos práticos, importantes atitudes a ser tomadas pelo pesquisador na pesquisa "com" surdos, as quais, a partir do que possibilitou esta contingência, procurei respeitar. São elas:

> 1 Reconhecer "que os princípios éticos são limitados diante da vulnerabilidade das diferentes populações e das especificidades dos grupos e sujeitos" (Karnopp, 2017, p. 210).
> [...]
> 2 "Verificar qual língua é utilizada pelo grupo a ser investigado, para que o pesquisador possa adequar o protocolo de pesquisa à necessidade dessa população, a

[65] Em consonância com Volóchinov (2017), o sentido de "sinal" não é o de "sinal da Língua de Sinais", mas da face repetível do signo verbal.

> fim de que os surdos possam receber as informações em sua língua de sinais e em suas especificidades culturais".
> 3 Não isolar "os surdos em uma categoria única", nem desconsiderar "as diferentes identidades: surdos negros; crianças surdas; surdos prisioneiros; surdos indígenas; etc" (Karnopp, 2017, p. 211).
> [...]
> 4 "Conhecer a legislação brasileira sobre os direitos das pessoas surdas", bem como "documentos internacionais, tais como da Federação Mundial de Surdos, que tratam, entre outras coisas, dos direitos linguísticos e educacionais de surdos, de educação bilíngue e de recursos de acessibilidade" (Karnopp, 2017, p. 212).

A autora ainda recomenda que o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), assinado pelos participantes da pesquisa, seja disponibilizado em Libras para os sujeitos surdos, bem como que haja abertura para questionamentos sobre esse documento nos encontros e fora deles. Ela alerta, também, para a importância de se assegurar o sigilo dos dados fornecidos pelos indivíduos sob estudo e orienta que todo o material gravado seja disponibilizado para os participantes. Além disso, ela chama a atenção para a necessidade de se contar com a participação de pesquisadores e tradutores surdos no processo tradutório das narrativas surdas em Libras.

Busquei seguir todas essas orientações na prática de pesquisa. Disponibilizei tanto o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido quanto o Termo de Autorização para Gravação de Voz e/ou Registro de Imagens (Fotos e/ou Vídeos) e o Termo de Confidencialidade em Libras. Para a tradução dos dados da pesquisa, contei com a consultoria de Isaack Saymon Alves Feitosa Silva, surdo, mestre em Estudos da Tradução. Empreendi esforços para seguir os princípios éticos frente ao alunado surdo, respeitar a legislação vigente referente a esse público e não desconsiderar suas múltiplas identidades.

4.3 DESENHO INICIAL DA PESQUISA E PANDEMIA DE COVID-19

Esta pesquisa teve a primeira versão textual de seu projeto elaborada em 2018, quando fui candidata no processo seletivo do PPgEL para dar início aos estudos de doutorado em 2019, cujos componentes curriculares seriam estudados presencialmente na Universidade. Além disso, a princípio, o "Ser Acadêmico", curso no qual os dados analisados seriam construídos, foi pensado como uma ação presencial, a se realizar nas dependências da UFRN, com surdos graduandos e graduados na instituição ou em outras Instituições de Ensino Superior (IES).

Porém, o ano de 2020 trouxe consigo, logo em seus primeiros meses, a notícia de que, por um bom tempo, a vida não seria mais a mesma: a pandemia de covid-19 chegou para mudar os rumos da (aparente) normalidade, requerendo de todos o repensar das atividades sociais das

mais diversas naturezas, atravessando desde a esfera familiar até o âmbito laboral. Como o curso aconteceu entre 22 de junho e 26 de outubro de 2021, ano em que os números da pandemia foram os mais altos, semana a semana, nós nos solidarizávamos uns com os outros, sobre adoecimentos, internações e mortes por covid. Infelizmente, entre os mais de 700.000 mortos pela pandemia no Brasil estão alguns de nossos familiares, amigos, conhecidos. Muitos ainda foram atingidos pelos graves abalos econômicos ocasionados: perderam seus empregos ou tiveram redução salarial significativa durante os três anos de pandemia. A impossibilidade de encontrar os amados presencialmente (medida cautelosa necessária) também afetou sem misericórdia a saúde mental da população.

É possível afirmar que toda a atmosfera de pesar, tristeza, incerteza e indignação, tornada densa não só pelos efeitos da doença em si mas também pela forma como foi conduzida a crise sanitária em nosso país, acompanhou a nossa vida ao longo dos treze encontros que tivemos. Todavia, é inegável que a esperança por dias melhores era sinalizada a cada notícia recebida sobre expansão da campanha de vacinação, que principiou restrita a alguns grupos sociais de saúde mais vulnerável e foi atingindo, ainda que muito lentamente, os grupos a que pertencíamos.

Com a suspensão de atividades presenciais para controle da transmissão do vírus SARS-CoV-2, a metodologia desta pesquisa, mais especificamente no que diz respeito à construção dos dados, precisou ser alterada. O curso que seria presencial foi transformado em remoto, assumindo aquilo que poderia nomear como "estética acadêmico-pandêmica", em que cada um dos participantes, nos dias e horários pré-agendados no cronograma, dirigia-se a um espaço de sua casa que, podemos dizer, tornou-se um cronotopo passível de ser qualificado como híbrido. Nele, mesclavam-se mesa de casa com carteira escolar; família e colegas de curso; lar e universidade. A rotina das casas passou a conviver com a rotina de estudos; ao levantar os olhos do computador, no momento da aula, nós nos deparávamos não mais com a lousa, com a projeção de slides ou com os alunos dispostos pela sala de aula, mas com a TV ligada por outra pessoa, a cama por fazer, o *pet* dormindo calmamente (ou brincando freneticamente!) no sofá.

As câmeras dos celulares ou computadores traziam para as reuniões de estudos não só a silhueta dos alunos e professores: passamos a conhecer, como efeito colateral da necessidade de encontros virtuais, um pouquinho da extensão privada dos colegas de turma – cores e texturas de paredes das residências (fundo de cenário buscado por todos para que a câmera não revelasse muito da vida particular), parentes que moram junto (falando por mim, minha filha, Lívia, com um ano e meio de idade à época do curso, fez algumas aparições nas aulas), horário das refeições

(como os encontros chegavam a ultrapassar três horas seguidas, não raro, alguns – eu, inclusive – traziam o lanche da tarde para as aulas). As vestimentas tornaram-se mais confortáveis do que as usadas na universidade – mas mais formais do que as vestidas cotidianamente nas residências; as posturas, um pouco mais relaxadas do que as assumidas nos bancos da UFRN – mas mais eretas do que quando assistindo folgadamente a uma série no sofá e, de repente, descobri como o cabelo daquela aluna ficava comprido quando solto – nem preso, como visto pelos corredores do Setor II, nem enrolado em toalha, como visto após o banho, pelos cômodos da casa.

As aulas em si ganharam jargões do tipo "Todos concordam que este encontro seja gravado? Respondam no *chat* com S para "sim" ou com N para "não""; "Estão me vendo?", "A internet dele/dela caiu"; "Meu computador travou/Está travando"; "Desculpe, esbarrei em 'levantar a mão' sem querer". Encontrar quem estava se pronunciando entre as muitas "molduras quadradas" ocupadas pelos estudantes na tela do computador para fixá-lo, algo dificílimo a princípio, virou cotidiano. Apresentar slides e vídeos no momento da aula, algo meio desajeitado nos primeiros dias, foi ficando familiar. Não negamos a saudade do convívio presencial naqueles dias, mas fomos nos adaptando.

Encontro após encontro, íamos reafirmando certa fé (acompanhada de alguma teimosia) de que a vida continuaria. Vejo a escolha do gênero discursivo "projeto de pesquisa" pelos participantes do curso como um indício disso: o projeto é um gênero discursivo que se lança para o futuro! Naquele presente desejoso de um pós-pandemia, fizemos o "Ser Acadêmico – Veteranos e Ex-alunos" (SAVEx), o curso de extensão no qual construímos os dados da pesquisa, que apresentarei com mais detalhes adiante.

4.4 CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Nesta subseção, apresentarei informações referentes ao cronotopo da pesquisa, ao Projeto "Ser Acadêmico", ao evento discursivo analisado (Aula 2 do SAVEx) e aos participantes do estudo.

4.4.1 Cronotopo da pesquisa: o curso de licenciatura em Letras-Libras/LP da UFRN

O curso de licenciatura em Letras-Libras/LP (CLLP) da UFRN constitui-se como *lócus* desta pesquisa, materializado em um tempo histórico específico, sendo ideologicamente marcado pelas práticas discursivas que nele se realizam no encontro enunciativo entre os

sujeitos que o tornam possível: alunos, professores, intérpretes e outros que dele, de algum modo, participem. Devido a esse modo como compreendo a configuração do lugar temporalmente axiologizado onde se realiza esta pesquisa, convoco a noção de cronotopo bakhtiniana (Bakhtin, 2018) a este trabalho a fim de assim qualificar esse espaçotempo valorado.

Por ser historicamente constituído, importante informar que, na seção em que discuto os Estudos Surdos nesta tese, inicio a historicização do CLLP, situando seus primórdios nos primeiros cursos de Letras-Libras via EaD, criados em 2006. Tais cursos, como já mencionado, deram respaldo a outras instituições para a criação de seus próprios cursos, como no caso da UFRN. Em 2011, sob a assinatura da então Presidente Dilma Rousseff, o Governo Federal, entre uma série de ações afirmativas, lançou o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver Sem Limite, que, até o ano de 2014, propunha-se a criar 27 cursos de Letras-Libras e Letras-Libras/LP e 12 cursos de Pedagogia Bilíngue. Para isso, foi aberta uma chamada pública às Instituições de Ensino Superior interessadas em ingressar naquele grande projeto.

À época, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2010-2019), buscando cumprir com a sua missão como instituição pública de educar, produzir e disseminar o saber universal, preservar e difundir as artes e a cultura e contribuir para o desenvolvimento humano, a UFRN havia se proposto à ampliação de sua política de inclusão, por meio da realização de uma série de ações afirmativas, entre elas, "criar o curso de Licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa" (UFRN, 2010, p. 71).

A instituição encaminhou ao Ministério da Educação o anteprojeto de criação do curso Letras – Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais/Língua Portuguesa (alcunha da licenciatura à época). Nesse momento, o Departamento de Letras (DLET) da UFRN tinha por chefe e vice-chefe as professoras Maria da Penha Casado Alves e Cleide Emilia Faye Pedrosa, respectivamente. Da comissão de elaboração do anteprojeto do curso, participaram a vice-chefe do Departamento e os professores Alessandra Castilho e Paulo Henrique Duque. Após a análise do anteprojeto, a Secretaria de Educação Superior emitiu parecer favorável à criação do curso.

Assim, devido à afinação entre o disposto no Plano Institucional e na chamada pública do Governo Federal, com os esforços do Departamento de Letras, a UFRN conseguiu concretizar seu curso de licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, cuja inauguração aconteceria em julho de 2013, momento em que eu atuava como professora de Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), mesma instituição em que me formei em Letras-Libras, e iniciava os estudos de

mestrado na UFRN. Embora seja diferenciado do curso de licenciatura ministrado pela UFSC, a princípio, tanto por ser presencial quanto por acrescentar à formação docente saberes e práticas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, é impossível negar a influência que a graduação ministrada pela universidade catarinense teve sobre o curso potiguar, em vários aspectos, começando pelo modo de ingresso.

De sua fundação até o presente, o curso de Letras-Libras/LP da UFRN tem o Teste de Habilidades Específicas (THE) como método de entrada. A princípio, de 2013 a 2019, o teste foi composto das seguintes etapas:

Etapa 1 – Prova objetiva: Consistia em uma prova presencial, sendo um vídeo sinalizado, contendo vinte questões a respeito de temas de ordem geral, previamente divulgados pela Comissão Permanente de Concursos (Comperve), responsável por toda a realização do certame. Assemelhando-se a um exame de proficiência, a videoprova apresentava textos em Libras sobre os quais eram feitas perguntas, também em Libras, aos candidatos. Ao longo dos anos em que essas provas foram aplicadas, percebe-se que cada uma delas tinha uma média de 4 a 5 textos, sobre os quais se elaboravam entre 4 e 5 perguntas. A prova completa era projetada, no total, três vezes ao candidato, que marcava em folha de rascunho, contentora de informação alguma além das letras das alternativas, aquela considerada correta (a, b, c ou d). Posteriormente, a folha definitiva de respostas era preenchida pelo candidato para ser entregue à correção.

Etapa 2 – Prova de redação: a segunda etapa de seleção consistia em uma redação, em Língua Portuguesa, a ser desenvolvida em gênero argumentativo, sobre tema apresentado no momento do exame. Com a finalidade de identificar a habilidade argumentativa dos candidatos, bem como seu domínio da Língua Portuguesa, essa avaliação era realizada com critérios diferenciados para surdos pelo fato de a LP ser sua segunda língua. Isso acontecia em consonância com a orientação dada pela Recomendação nº 001/2010 do Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Conade):

> 4.2. Deve-se considerar que a pessoa surda educada na língua de sinais, necessariamente sofrerá influências desta na sua produção escrita, tornando necessário o estabelecimento de critérios diferenciados de correção de provas discursivas e de redações, a fim de proporcionar tratamento isonômico aos candidatos surdos. Nesse sentido, deverão ser instituídos critérios que valorizem o aspecto semântico (CONTEÚDO) e sintático em detrimento do aspecto estrutural (FORMA) da linguagem, fazendo-se a distinção entre "conhecimento" e "desempenho lingüístico".
> [...]
> 4.4. As provas de redação e/ou discursivas, aplicadas a pessoas surdas ou com deficiência auditiva, deverão ser avaliadas somente por Professores de Língua

> Portuguesa para Surdos ou professores de Língua Portuguesa acompanhados de um intérprete de Libras (Conade, 2010[66]).

A partir de 2020, devido à pandemia de covid-19, a forma de execução do certame foi modificada. Sem a possibilidade de realização de provas presenciais e, levando em conta os altíssimos prejuízos que os surdos concluintes da Educação Básica nesse período tiveram, o colegiado do curso propôs a alteração do formato do processo seletivo. Em sua nova roupagem, o THE passou a funcionar de forma remota, virtual, por chamada de vídeo. Em apenas uma etapa, o candidato, contactado por banca composta por três docentes bilíngues, deve dissertar, em Libras, sobre tema apresentado pelos avaliadores no momento do exame. Nesse modelo, o critério de seleção é a habilidade argumentativa e a proficiência em Libras dos pretensos alunos do curso.

Além da execução desse novo modelo de seleção como política compensatória contra os prejuízos educacionais que acometeram os surdos desde o início da pandemia, o colegiado do curso propôs à Pró-Reitoria de Graduação da UFRN a reserva de 75% das vagas do curso para alunos surdos, o que foi acatado e vem sendo executado desde o vestibular 2021. No Quadro 1, apresento os números relativos às inscrições feitas no vestibular e a quantidade de ingressos ano a ano.

[66] Documento não paginado.

Quadro 1 – Inscritos no vestibular e vagas preenchidas entre 2013 e 2023 no CLLP da UFRN

ANO	INSCRITOS PARA O VESTIBULAR	VAGAS PREENCHIDAS
2013	463	40
2014	467	13
2015	450	40
2016	634	40
2017	537	40
2018	536	40
2019	516	40
2020	PANDEMIA	
2021	101	40
2022	68	40
2023	92	39

Fonte: elaborado pela autora.

A escolha de realização de THE para a seleção dos tentantes ao ingresso na graduação em Letras-Libras/LP, em detrimento do ingresso via ENEM-SisU, ocorre, em primeiro lugar, em observância à preconização feita pelo Decreto nº 5.626/2005, no Parágrafo Único de seu Artigo 4º:

> Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.
> Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (Brasil, 2005[67], grifo meu).

Em segundo lugar, mesmo contando com videoprova em Libras, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) mantém-se como forma de avaliação não condizente com a realidade surda da maioria das escolas da Educação Básica. No contexto norte-rio-grandense, além da precariedade do ensino como um todo, há um massivo desfalque no número de tradutores intérpretes de Libras-LP nas salas de aula, e a figura do professor bilíngue ainda é rara nas instituições, o que reverbera em baixo desempenho de surdos no Enem e, consequentemente, em ausência de surdos sinalizadores nos cursos universitários públicos (que são os mais

[67] Documento não paginado.

concorridos). Fato é que, na UFRN, até a defesa desta tese, afora o CLLP, apenas os cursos de Biblioteconomia, Matemática, Design e Engenharia Elétrica contam com alunos surdos sinalizadores[68].

O formato do processo seletivo da graduação em Letras-Libras/LP tem garantido, anualmente, o preenchimento das vagas ofertadas bem como a entrada de alunos surdos e ouvintes no curso. No Quadro 2, apresento, em números absolutos, os discentes ingressos ano a ano.

Quadro 2 – Quantidade de surdos e ouvintes ingressos no CLLP entre 2013 e 2023

ANO	SURDOS INGRESSOS	OUVINTES INGRESSOS
2013	13	27
2014	4	9
2015	10	30
2016	9	31
2017	15	25
2018	8	32
2019	6	34
2020	PANDEMIA	
2021	22	18
2022	14	26
2023	16	23
TOTAL	117	255
TOTAL DE ALUNOS	372	

Fonte: elaborado pela autora.

Outro detalhe do curso em que se percebe alguma influência da experiência EaD da UFSC é o seu currículo, criado em 2012, e vigente desde a sua primeira turma. Ofertado noturnamente, com duração mínima de nove semestres, o CLLP tem carga horária de 2.920 horas, distribuídas entre núcleo didático-pedagógico e núcleo específico.

[68] O primeiro ingresso de aluno surdo sinalizador fora do curso de Letras-Libras/LP, via Enem/SIsU, ocorreu no ano de 2020, em Biblioteconomia. Em 2023, ingressaram surdos em Matemática, Design e Engenharia Elétrica.

O núcleo didático-pedagógico oferta componentes curriculares que abordam os aspectos legais, teóricos e práticos da educação. Essas disciplinas são ministradas por docentes situados no Centro de Educação (CE) da UFRN, nomeadamente no Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE) e no Departamento de Práticas Educacionais e Currículo (DPEC). No Quadro 3, a seguir, listo as disciplinas pertencentes a esse núcleo de formação.

Quadro 3 – Disciplinas do CLLP ministradas pelo DFPE e pelo DPEC

DFPE	**DPEC**
FPE0680 – Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação FPE0682 – Organização da Educação Brasileira FPE0683 – Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva FPE0681 – Fundamentos da Psicologia Educacional	PEC0683 – Didática PEC0187 – Estágio Supervisionado de Formação de Professores I PEC0188 – Estágio Supervisionado de Formação de Professores II (Libras) PEC0189 – Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Fundamental PEC0190 – Estágio Supervisionado de Formação de Professores para o Ensino Médio (Libras)

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto às áreas em que se distribuem as disciplinas específicas do curso, pelas informações contidas nos primeiros editais de seleção de docentes, identifico que eram três: Ensino de Libras, Estudos Linguísticos para Usuários de Libras e Estudos Literários para Usuários de Libras. Porém, com o passar do tempo, considerando a finalidade do curso e as disciplinas do currículo, os professores atuantes na graduação, em discussão, consideraram premente a criação da área de Ensino de Língua Portuguesa para Usuários de Libras. Então, hoje, há quatro áreas no núcleo específico do curso. No Quadro 4, detalho os componentes curriculares obrigatórios e as respectivas áreas a que pertencem:

Quadro 4 – Componentes curriculares obrigatórios ministrados no CLLP, divididos por áreas.

<table>
<tr><th>Ensino de Libras</th><th>Ensino de LP</th><th>Estudos Literários</th><th>Estudos Linguísticos</th></tr>
<tr><td>Educação de Surdos e Novas Tecnologias</td><td rowspan="2">Língua Portuguesa para Usuários de Libras I</td><td rowspan="2">Língua, Cultura e Identidade Surda</td><td rowspan="4">Estudos Introdutórios da Ciência da Linguagem</td></tr>
<tr><td>Língua Brasileira de Sinais I</td></tr>
<tr><td>Língua Brasileira de Sinais II</td><td>Língua Portuguesa para Usuários de Libras II</td><td>Introdução aos Estudos da Literatura</td></tr>
<tr><td>Língua Brasileira de Sinais III</td><td>Língua Portuguesa para Usuários de Libras III</td><td>Literatura Brasileira I</td></tr>
<tr><td>Língua Brasileira de Sinais IV</td><td>Língua Portuguesa para Usuários de Libras IV</td><td>Literatura Portuguesa</td><td rowspan="4">Aquisição da Linguagem</td></tr>
<tr><td>Metodologia de Ensino em Língua Brasileira de Sinais como L1</td><td>Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa como L2</td><td>Literatura Surda I</td></tr>
<tr><td>Laboratório de Interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa I</td><td rowspan="2">Compreensão de Textos em Língua Portuguesa</td><td rowspan="2">História e Cultura Afro-brasileira e Indígena</td></tr>
<tr><td>Laboratório de Interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa II</td></tr>
</table>

Fonte: elaborado pela autora.

Atualmente, todos os professores atuantes nas disciplinas do núcleo específico do curso e nas disciplinas do núcleo didático-pedagógico ministradas pelo DPEC são bilíngues e realizam suas atividades no curso em Libras, ou seja, apenas os docentes do DFPE não têm domínio da Libras e contam com Tradutores-Intérpretes (TILS) para ministrar as aulas. Embora saiba do processo histórico-estrutural que exclui minorias visando a impedir o acesso ao Ensino Superior gratuito daqueles que fogem do suposto padrão, posso afirmar que, hoje, os cursos da Universidade se constituem das mais variadas nuances identitárias, que colorem os *campi* da UFRN e dão os tons do CLLP. A diversidade que constitui cada uma de suas turmas passa por fatores os mais variados, como a proveniência geográfica discente (que extrapola não só o estado do Rio Grande do Norte como também o Nordeste brasileiro), a etnia, o precedente profissional (instrutor de Libras, tradutores-intérpretes de Libras e Língua Portuguesa, professores, advogados, gastrônomo, auxiliar de enfermagem, entre outros), o histórico de educação formal de cada sujeito (de recém-formados no Ensino Médio a mestres), a opção

religiosa, o posicionamento político, a classe socioeconômica, a orientação sexual, a faixa etária (dos 16 aos 65 anos de idade!), entre outros fatores. Porém, impossível, no contexto das múltiplas vivências próprias do curso, não destacarmos, entre todos os (f)atores que o compõem, a diversidade linguístico-cultural materializada pela convivência entre surdos e ouvintes e pela comunicação e estudo em/da Libras e da Língua Portuguesa, como algo distintivo entre o curso de Letras-Libras/LP e as demais graduações da UFRN.

4.4.2 Projeto de extensão: “Ser Acadêmico”

Conforme já mencionado anteriormente, desde o ano de 2015, atuo como professora da área de Estudos Linguísticos para usuários de Libras no curso de licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa como segunda língua da UFRN. De 2016 a 2020, participei da Coordenação do curso, tanto como coordenadora quanto como vice-coordenadora.

Desde meus primeiros dias na instituição, recebi relatos de alunos, sobretudo surdos, sobre as dificuldades com as práticas discursivas acadêmicas. Suas narrativas continham ecos de algo que já havia vivenciado não só como aluna mas também como colega de surdos graduandos do curso de Letras-Libras ofertado pela UFSC, via EaD, no polo IFRN do qual fui aluna.

Inquieta com tal situação, ainda em 2017, pus-me a pensar em uma ação de extensão em que a vida acadêmica, incluindo seus típicos gêneros discursivos, fosse discutida. Foi assim que surgiu o “Projeto Ser Acadêmico”. À época, cheguei a esboçar uma logomarca para a ação, apresentada na Figura 6.

Figura 6 – Logomarca do projeto “Ser Acadêmico” criada em 2017.

Fonte: elaborada pela autora.

Embora recorrentemente orientasse alunos sobre como fazer relatórios, artigos, fichamentos, entre outros gêneros discursivos, o envolvimento com outros importantes projetos no trabalho (sobretudo relacionados à gestão do curso) provocou o adiamento, até 2021, da primeira edição do Ser Acadêmico. Originalmente, o projeto de extensão “Ser Acadêmico” foi

um curso pensado para o público surdo da UFRN. Seu objetivo principal foi abrir espaço para discussão e ampliação do conhecimento sobre a vida acadêmica e sobre gêneros discursivos por meio dos quais as experiências acadêmicas se realizam; para levantamento de problemas do âmbito discursivo comuns a surdos presentes na universidade; e para a construção de caminhos à inteligibilidade, à resposta e/ou às soluções para esses problemas.

Apenas uma turma era prevista para a ação. Todavia, quando as inscrições foram abertas, havia acabado de acontecer o Vestibular 2021.2, no qual foram aprovados 22 surdos (em uma turma de 40 alunos) ávidos por darem início a seus estudos na UFRN, ainda que de forma remota por conta da pandemia. Resultado disso foi que, na primeira chamada de inscrição, dos 16 inscritos, dez eram calouros, cujas aulas da graduação se iniciariam apenas uma semana após o início do "Ser Acadêmico"; e seis eram veteranos no CLLP (prestes a concluir).

No primeiro dia do encontro, com essa turma altamente heterogênea, ficou evidente para mim que nossos dias seriam mais produtivos se, em vez de uma turma, tivéssemos duas, pois necessidades e temas de interesse do grupo de novatos e do grupo de veteranos eram muito diferentes. Por isso, decidi dividir a turma em duas, uma voltada às realidades dos recém-chegados e outra voltada às realidades dos mais antigos.

Com essa mudança de planos, resolvi, também, abrir a turma de veteranos para ex-alunos interessados no curso. Fiz isso porque, mesmo após formados, alguns ex-alunos entravam em contato comigo para conversas e/ou orientações sobre publicação em anais de eventos e sobre o ingresso na Pós-Graduação. Com a reabertura das inscrições, mais seis surdos, todos ex-alunos, deram entrada no projeto. Ficamos, assim, com as turmas "SANov" e "SAVEx", a primeira, com dez alunos, voltada aos novatos; e a segunda, com doze alunos, voltada aos veteranos e ex-alunos do CLLP.

Pode-se dizer que as duas turmas tiveram seus encontros organizados em um desenho relativamente semelhante, em três etapas. A seguir, apresentarei brevemente como foram os encontros dos grupos SANov e SAVEx.

4.4.2.1 Ser Acadêmico Novatos – SANov

Com a turma "SANov", composta por dez alunos, houve 13 encontros, do dia 04 de junho de 2021 ao dia 03 de setembro de 2021. Pode-se dizer que ele foi dividido em três etapas:

Etapa 1: *Discutir diversos assuntos importantes para o ingressante na graduação.*

Nessa etapa, foram discutidos os seguintes temas:

- O CLLP, suas áreas de conhecimento, seus professores e seus locais de aula.
- Os tipos de componentes curriculares (obrigatórios, optativos e eletivos).
- O perfil profissional dos formados no curso.
- O que é o SIGAA e como utilizá-lo.
- Setores importantes da UFRN, suas funções e instruções sobre como fazer contato:
    - Coordenação do CLLP
    - Comitê de Intérpretes
    - Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA)
    - Serviço de Psicologia Aplicada (SEPA)
    - Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PROAE)

Etapa 2: *Estudar um gênero discursivo requisitado logo no início da graduação.*

Essa etapa do curso se desenvolveu ao longo de cinco encontros, entre discussão sobre o gênero, leitura conjunta dos textos, orientações e apresentação dos grupos. Trabalhamos um gênero discursivo bastante requisitado logo nos primeiros momentos dos cursos de graduação: o seminário. Com base no livro *Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda*, de Audrei Gesser, e em sua tradução integral para a Libras disponível no canal do *Youtube* "UFPR Tradução Libras", da Universidade Federal do Paraná, os alunos, divididos em três grupos, estudaram e apresentaram os três capítulos do livro fazendo uso das ferramentas de apresentação *PowerPoint*, Canva e Prezi.

Etapa 3: *Avaliar a ação.*

A avaliação da ação ocorreu no último dia do curso. Na ocasião, os discentes apresentaram pontos do curso positivos ou passíveis de aprimoramento. Todos os discentes manifestaram seu desejo de que o curso durasse mais e de que houvesse outras edições. Importante registrar que, após o retorno às atividades presenciais da UFRN (o que ocorreu em março 2023), vários participantes do SANov vieram novamente relatar como foi importante aquela "recepção" promovida no curso aos ingressantes, sobretudo durante a pandemia.

Embora esses alunos tenham aceitado participar da pesquisa de doutorado, respondendo positivamente ao RCLE e ao Termo de Autorização de Gravação de Voz e/ou Registro de Imagem, as aulas gravadas no SANov não foram alvo de investigação nesta tese. Mas, certamente, seus conteúdos renderão bons artigos futuros.

4.4.2.2 Ser Acadêmico Veteranos e Ex-alunos – SAVEx

Os encontros com o grupo SAVEx foram do dia 22 de junho de 2021 a 26 de outubro de 2021. Essa turma contava com doze cursistas surdos e suas ações também foram divididas em três etapas.

Etapa 1: *Discutir as experiências e as práticas linguageiras acadêmicas surdas, levantando os possíveis reveses enfrentados pelos participantes da ação quanto a isso, com especial atenção ao que diz respeito à leitura e à produção de gêneros acadêmicos tradicionalmente escritos.*

Nesse primeiro momento do curso, foi apresentada aos participantes a proposta da ação, explicando-se, inclusive, que se situa dentro da pesquisa de doutorado da proponente. Feito isso, todos foram convidados à conversa, guiada pela proponente da ação, sobre suas vivências e práticas linguageiras acadêmicas. Identifiquei a ocorrência dos seguintes tópicos ao longo da discussão:

- Vida de estudos pregressa à universidade.
- Impactos sentidos quando de seu ingresso na UFRN.
- Participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão universitárias.
- Relações interpessoais com colegas e professores, surdos e ouvintes.
- Serviços de acessibilidade comunicacional prestados por Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais e Português (TILSP).
- Papéis da Libras e da Língua Portuguesa no conjunto de práticas discursivas de que participam.
- Leitura e produção de gêneros acadêmicos tradicionalmente orais e escritos ao longo das disciplinas estudadas.

Tal proposta teve por intuito dar oportunidade aos discentes de trazer à discussão problemas (Rojo, 2006)[69] de ordem discursiva, sobre os quais foi edificado meu trabalho no

[69] A noção de "problema" a que me refiro com base em Rojo (2006, p. 258-259) é: "A questão é: não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos e práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico. Assim, não se trata de estudar a autoria na escola ou o discurso pedagógico como formação discursiva, mas de identificar problemas discursivos em sala de aula que, solucionados, podem contribuir para a construção dos conhecimentos, das vozes, do dialogismo e dos discursos em sala de aula. Não se trata de estudar e descrever a linguagem em situações de trabalho, mas de enfocar problemas concretos de conflito comunicativo e interpretá-los de maneira a contribuir para um fluxo discursivo mais livre [...]. Não se trata de simplesmente compreender e descrever as novas formas de comunicação e os novos discursos e gêneros emergentes em contextos virtuais, mas de fazê-lo para refletir sobre as novas possibilidades de melhoria da qualidade de vida das pessoas, a partir desses novos instrumentos [...] num país pobre e continente.

curso. Discutidas as questões exemplificadas acima, delimito o recorte desta ação considerando as margens que tocam os gêneros acadêmicos tradicionalmente escritos, sem desprezar, contudo, o fato de que o "ser acadêmico" constitui-se de forma orgânica e de que todas as intempéries relatadas podem estar relacionadas entre si.

Demarcado o raio de ação, discuti com os próprios discentes sobre a escolha do gênero discursivo a ser trabalhado na etapa seguinte do curso: o projeto de pesquisa. Tal levantamento deu, primeiramente, ensejo para abordarmos, de modo introdutório, condições de produção de textos na esfera discursiva acadêmica. Além disso, o levantamento nos forneceu subsídios para a realização da segunda etapa da ação, que detalharemos a seguir.

Etapa 2: *Mediar saberes a respeito de gênero discursivo acadêmico tradicionalmente escrito recorrentemente circulante entre graduandos e graduados surdos participantes da ação.*

Em sua segunda etapa, o curso se voltou, primeiramente e de modo introdutório, à discussão sobre as condições de produção de textos na esfera discursiva acadêmica. Posteriormente e de forma mais adensada, passamos à abordagem e discussão de gênero discursivo acadêmico tradicionalmente escrito em LP de grande circulação na academia, escolhido pelos cursistas na primeira etapa da extensão: o Projeto de Pesquisa. Abordamos o gênero selecionado pela leitura com discussão de seus exemplares, contando também com o diálogo com textos de estudos já realizados a respeito bem como com editais de seleção dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPgEd), em Estudos da Linguagem (PPgEL) e em Educação Especial (PPgEEsp) da UFRN. Ao se apropriarem dos saberes sobre os gêneros em questão, passamos à terceira etapa da ação, que descreverei a seguir.

Etapa 3: *avaliar a ação.*

Para finalizarmos a ação, solicitamos aos participantes que avaliassem todo o processo vivenciado, destacando os pontos altos do projeto e os aspectos que carecem de aprimoramento caso uma nova edição seja realizada. Tal projeto não pretendeu esgotar o que havia para se construir a respeito da produção, em português e em Libras, de gêneros acadêmicos tradicionalmente escritos, mas abriu caminhos para que as primeiras proposições intencionalmente orientadas, no âmbito da UFRN, fossem lançadas em direção às respostas futuras, que ampliarão e aprofundarão os estudos sobre o tema.

4.4.3 Plataformas virtuais utilizadas nos encontros remotos e gerenciamentos acadêmicos

Para dar sequência aos intentos de realização do SANov e do SAVEx, atrelados a esta pesquisa, fiz uso de plataformas virtuais, a saber, o Google Meet, o Zoom e o Google Classroom. O Google Meet e o Zoom são plataformas de comunicação audiovisual que permitem a interação entre várias pessoas. Na execução desse projeto, elas foram utilizadas para os encontros do "Ser Acadêmico". Ambas possibilitam a gravação das reuniões nelas realizadas. No contexto da pandemia de covid-19, as duas ferramentas se popularizaram sobremaneira. A fornecida pelo Google ganhou destaque rapidamente na sociedade como um todo por pertencer à gigante global do universo digital. Para o público surdo, no entanto, ela apresenta alguns inconvenientes como alterar automaticamente a tela fixada, priorizando a aparição de quem esteja com o microfone ligado. Além disso, ela não permite aumento ou diminuição do tamanho da tela fixada pelo usuário. Em alternativa ao Google Meet, a comunidade surda tem adotado muito frequentemente o Zoom, cuja plasticidade no ajuste do tamanho e da fixação de tela é extremamente relevante para reuniões realizadas em Libras.

O Google Classroom, por sua vez, é uma plataforma de gerenciamento de atividades de ensino-aprendizagem que permite, tanto a alunos quanto a professores, a disponibilização de materiais de modalidades várias (textos, vídeos, *links*, fotos etc.), o que se adéqua perfeitamente ao que desenhamos no projeto "Ser Acadêmico", demandante de espaço virtual que comporte não só as aulas gravadas, ministradas em Libras, mas também as produções em vídeo dos textos de gêneros acadêmicos em Língua de Sinais, os *slides* utilizados nos encontros virtuais, entre outros materiais. Fora isso, a plataforma contém recursos de interação docentes-discentes que vão de *chats* (interessante para tira-dúvidas rápido) até o já tradicional *e-mail*. Ademais, o Google Classroom oferece uma gama de *templates* para produção de tarefas para os alunos, cuja avaliação e pontuação pode ser feita virtualmente, de forma personalizada.

O Google Classroom mostra-se como um importante ambiente de construção de saberes por também funcionar como repositório das produções escritas e sinalizadas dos alunos, viabilizando sua autoavaliação longitudinal e servindo, após o final da ação, de fonte de consulta futura aos próprios alunos. Por fim, a plataforma ainda viabiliza a concretização de algumas das recomendações feitas por Karnopp (2017) sobre o fazer pesquisa "com" surdos, pois nos permite deixar disponível aos participantes da ação todos os materiais relacionados à pesquisa, que podem ser revistos e questionados pelos sujeitos em qualquer tempo.

4.4.4 Evento discursivo em análise: Aula 2 do SAVEx

O *corpus* desta pesquisa se constitui de enunciados em Libras de participantes do projeto de extensão “Ser Acadêmico – Veteranos e Ex-Alunos”. O critério de escolha por essa turma foi devido a esses alunos já contarem com um repertório vivencial universitário em que fosse possível estudar enquanto a turma do “Ser Acadêmico – Novatos” ainda estava se apropriando desses saberes.

Afunilando o material discursivo que analiso, escolhi o segundo encontro do SAVEx. Embora, na primeira aula, os participantes presentes tenham feito uma breve apresentação de si a mim e aos colegas (que, inclusive, utilizei em alguns momentos da análise), predominou nesse encontro a minha apresentação sobre o curso e os encaminhamentos para a pesquisa a ser realizada. Desse modo, foi na segunda aula, já cientes do que ocorreria no curso e na pesquisa que os sujeitos enunciaram predominantemente. Ademais, os critérios para a seleção como fonte para os dados a ser analisados foram:

1) quantidade de cursistas presente no encontro – dez dos doze inscritos – número significativo que nos permite visualizar a heterogênea trama discente surda que compõe o CLLP;

2) qualidade dos enunciados proferidos pelos sujeitos sobre diversos temas atinentes à realidade acadêmica surda, concretizados com alto grau de implicação e posicionamento.

A aula analisada aconteceu no dia 29 de junho de 2021 e teve a duração de 3h 8min 57s. Porém, logo após o final da aula, uma das alunas participantes remeteu, no grupo de Whatsapp da turma, mais três pequenos vídeos em que deu prosseguimento a seu posicionamento sobre os temas discutidos, o qual tem a duração de 11min 07s. Assim, há um total de 3h 20min 04s de vídeo referente a essa aula.

Na leitura que realizei desse evento discursivo, para fins de análise, identifiquei que ele se divide em quatro partes, que detalharei a seguir.

PARTE 1: Intervalo de 00:00:00 a 00:17:53

A ministrante do curso explica sua pesquisa de doutorado aos participantes em linhas bem gerais, informando o prazo para sua defesa e explicando o porquê da necessidade de assinatura do Termo de Autorização de Uso de Imagem e do RCLE. Nesse momento, praticamente apenas a ministrante do curso sinaliza.

PARTE 2: Intervalo de 00:17:54 a 01:13:41

Ministrante e alunos discutem temas variados a respeito da vida acadêmica surda, posicionando-se axiologicamente sobre grandes questões que perpassam as constituições identitárias surdas. Ainda que com certo automonitoramento (por se tratar de uma aula), os discentes abordam, em tom de conversa, temas como o lugar da Libras e da LP na vida acadêmica dos surdos, a experiência na seleção de mestrado vivenciada por alguns surdos, o olhar ouvinte sobre a escrita do surdo na academia, desafios da leitura da LP pelo surdo, a dimensão psicológico-afetiva na aprendizagem da LP pelo surdo, a prática da oralização e a aprendizagem da LP por surdos, percepções dos surdos sobre o processo de aquisição da LP por ouvintes entre outros. Nesta parte da aula, a participação da ministrante se concentra muito mais na leitura das sinalizações realizadas pelos alunos e na organização pontual das ordens de fala.

PARTE 3: Intervalo de 01:13:43 a 03:01:54 + adendo de 00:11:07

Na terceira parte do encontro, ainda em tom de conversa, cada participante enuncia um relato em resposta à seguinte proposição da ministrante:

> **(138) Laralis:** Eu vi todos vocês explicando suas histórias, só as suas não, mas as experiências de outras pessoas/sujeitos... [expressão de reflexão]. Agora eu pergunto: quando vocês entraram na universidade, vocês sentiram que todo esse passado/história pessoal/background influenciou na universidade? E também como a universidade, a UFRN recebeu/acolheu vocês? Como vocês se sentiram? [Representando os alunos pensando consigo mesmos]> "Parece que eu cheguei à UFRN e senti uma barreira", ou "a UFRN estava de portas abertas", ou "demorou para que houvesse uma abertura de portas", ou "na hora que entrei eu senti a abertura"... tipo, no momento da transição [soletra TRANSIÇÃO], estava fora da UFRN passando para dentro da UFRN, vocês sentiram a mudança na transição ou foi algo normal, uma continuidade do que veio antes? Como foi esse "giro" [acatando um sinal feito por Nelson, usa classificador que remete ao mundo virando de ponta-cabeça], a experiência de entrar na área acadêmica?"

Feito esse questionamento, os discentes, um a um, passaram a relatar suas próprias experiências de entrada na UFRN, estabelecendo, de certo modo, comparativos entre o antes (Educação Básica) e o depois (Ensino Superior).

PARTE 4: Intervalo de 03:01:55 a 03:08:57

Encaminhamentos para a aula seguinte e encerramento do encontro. Essa análise recai sobre as partes 2 e 3 do encontro que, reitero, assemelham-se a uma roda de conversa sobre a

vida acadêmica de um modo geral, atravessando desde a Educação Básica até a Pós-Graduação. As traduções da Libras para a Língua Portuguesa se encontram no Apêndice B.

O recorte analítico realizado, isto é, a opção por analisar as partes 2 e 3 do segundo encontro do SAVEx se justifica porque nessas partes se concentra o maior número dos enunciados criados pelos sujeitos da pesquisa com tema que se coaduna com este estudo. Isso não significa que a análise realizada despreza as partes 1 e 4. Ao contrário, considero que elas sejam indispensáveis para a compreensão dos sentidos que estudamos, assim como os enunciados das demais aulas do curso, que também poderão ter trechos trazidos à análise para esclarecer, complementar ou corroborar os sentidos tecidos nas partes 2 e 3 da Aula 2 do SAVEx.

4.4.5 Participantes da pesquisa

Como já informado, os participantes da pesquisa foram cursistas do projeto de extensão "Ser Acadêmico – Veteranos e Ex-alunos – SAVEx", grupo composto por alunos próximos da formatura ou egressos do CLLP. Dez dos doze alunos do curso de extensão preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, desses dez, todos concordaram em participar da pesquisa. Aos favoráveis à participação neste estudo, foram apresentados, também, o "Termo de Confidencialidade", em que me comprometo com o sigilo de suas informações, e o "Termo de Autorização para Gravação de Voz e Registro de Imagens (Fotos e Vídeos)". Todos os dez participantes responderam positivamente à solicitação de permissão para gravar suas imagens.

Os documentos mencionados foram elaborados no Google Forms, que permite a assinatura digital do documento. Tanto o projeto da pesquisa quanto os termos foram apresentados aos participantes em Língua Portuguesa na modalidade escrita e em Libras, ficando uma cópia virtual de cada documento com os participantes do estudo disponibilizada na plataforma Google Sala de Aula. A não concordância quanto à participação na pesquisa por parte de alguns não interferiu na execução do projeto para aqueles que não aceitaram participar da investigação científica.

Para se inscreverem no curso de extensão, os participantes tiveram de preencher o Formulário de Inscrição, no qual informavam qual gênero discursivo gostariam de estudar. Dos dez cursistas que aceitaram participar da pesquisa, oito escolheram o gênero "Projeto de Pesquisa" como um dos temas de estudo, tornando-o o principal tópico dessas discussões. O Quadro 5 traz informações sobre os sujeitos que aceitaram participar do estudo.

Quadro 5 – Informações sobre os participantes do SAVEx

Participante	Idade	Turma do cllp	Formação superior prévia? Qual?	Gêneros discursivos que escolheu
Patrícia	31	2017.2	Pedagogia Incompleto	Resumo Fichamento Relatório Artigo
Fernanda	35	2017.2	Pedagogia	Fichamento **Projeto** Comunicação
Flaviane	23	2017.2	-	Relatório **Projeto** Artigo
Geisielen	31	2016.2	-	Resumo Fichamento Resenha Relatório **Projeto** Artigo Debate
Karin	36	2013.2	Pedagogia	Resumo **Projeto** Artigo
Nelson	31	2013.2	-	**Projeto** Artigo Seminário
Gladis	36	2015.2	Pedagogia	**Projeto** Artigo
Rodrigo	27	2013.2	-	**Projeto** Tese Relatório
Kátia	30	2013.2	-	Artigo
Ana	24	2017.2	Arquitetura	Relatório **Projeto** Artigo

Fonte: elaborado pela autora.

Os participantes do estudo têm sua identidade preservada pelo uso de pseudônimos atribuídos por mim em homenagem a doutores surdos brasileiros. São eles: Drª Gladis Terezinha Taschetto Perlin, Dr. Nelson Pimenta, Dr. Rodrigo Rosso Marques, Dr. Rodrigo Custódio da Silva, Drª Patrícia Luíza Ferreira Rezende-Curione, Drª Ana Regina e Souza Campello, Drª Flaviane Reis, Drª Karin Lilian Strobel, Drª Fernanda Araújo Machado, Drª

Marianne Rossi Stumpf, Drª Marisa Dias Lima, Drª Kátia Lucy Pinheiro e Drª Geisielen Santana Valsechi[70].

Desses dez participantes, duas não compareceram à Aula 2 do SAVEx: Kátia e Geisielen. Portanto, o número de cursistas que aceitaram participar da pesquisa e que compareceram ao segundo encontro – alvo desta análise – é oito. Dos oito sujeitos participantes da pesquisa que compareceram à Aula 2 do SAVEx, selecionei três cujos enunciados guiarão esta análise. São eles Nelson, Rodrigo e Gladis. Considerei esse recorte necessário pelo grande volume de material a ser analisado. Os critérios de escolha desses cursistas foram: a assiduidade no curso (foram os três com maior frequência); a qualidade de participação no curso (foram os que mais fizeram intervenções e se posicionaram nas aulas); o fato de já terem concluído a graduação; e o fato de já terem se lançando a novas experiências acadêmicas, no âmbito da pós-graduação.

Alguns dos outros participantes do curso, que também aceitaram colaborar com a pesquisa, mas sobre os quais não repousam minha maior atenção, terão seus enunciados apresentados e/ou referidos na análise e/ou em outras seções da tese no sentido de contribuir, dialogicamente, com a compreensão sobre os enunciados dos três sujeitos-mote da pesquisa. A seguir, para que o leitor conheça um pouco mais sobre os três participantes cujos enunciados serão analisados em profundidade nesta tese, disponibilizo o modo como eles se apresentaram (em Libras), na Aula 1 do SAVEx[71], aos demais cursistas; e a mim, ministrante do curso (Quadros 6 a 8).

[70] O Apêndice C apresenta cada um dos doutores surdos homenageados, bem como a justificativa para sua escolha.
[71] O modo como os participantes se apresentam na Aula 1 do SAVEx consta do Apêndice A.

Quadro 6 – Apresentação de Nelson

(Apresentação) Nelson: Meu nome é Nelson [soletra]. Meu sinal é [-]. Eu sou surdo. Então, quem sou? Sou ator [faz 2 sinais diferentes e soletra] de teatro, também poeta, gosto da área de Literatura. Sou formado em Letras-Libras/LP, da turma de 2013 a 2017. Alguns de vocês foram alunos dessa minha turma: Rodrigo, Kátia, Karin e outros. Passaram-se três anos desde que me formei e agora eu assumi o posto de professor substituto. Alguns de vocês estudam comigo [como alunos]. Dou aula na área de Literatura. [Laralis diz: "meu colega de trabalho"]. A Lara é minha colega [de trabalho] também. É ex-professora e agora trabalhamos juntos, né? Eu me vinculei a esse grupo acadêmico que foi criado sobre os gêneros discursivos porque tenho interesse. Já organizei projeto [de pesquisa], mas fui reprovado algumas vezes na seleção do mestrado. É muito difícil porque a linha [de pesquisa para a qual o projeto foi submetido] não me aprovou, mas na prova eu passei. Na etapa de envio do projeto, ele não atendeu à linha. O problema foi esse, faltou algo. Mas, na realidade, eu não redigi todo o meu projeto sozinho. Eu o escrevi, de forma simples, mas fui capaz de fazê-lo, também peguei autores de referência que se coadunavam com minha pesquisa. Depois, alguns colegas, professores, me ajudaram na organização e revisão do texto, me orientaram. Também houve outros professores, que poderiam ser meus orientadores caso eu passasse na seleção para a área que escolhi, que aceitaram meu contato e com quem interagi. Mas é difícil. Como ter um perfil de pesquisa que combine com o modo de pesquisar de outra área? O tempo foi passando e eu fui sendo reprovado. Da primeira vez, viajei a Mossoró para fazer prova e fui reprovado por causa da escrita da LP, foi difícil a redação. Da segunda, na UFRN, fui aprovado na prova, pois era sinalizada, melhor para mim. Mas eu sinto que me faltava conhecer mais a respeito do projeto. Quando eu vi o formulário que você [se dirigindo a Laralis] nos enviou para escolhermos os gêneros discursivos [a ser abordados no curso], eu marquei o projeto de pesquisa, o artigo e quase selecionei a comunicação oral, que eu já conhecia, mas que é essencial para seminários. [Simulando um possível questionador]> "Mas para que estudar seminário agora?". Para uma futura entrevista, tomar cuidado com o que é adequado ou não falar para não fugir do objetivo por isso. Eu quero agregar mais conhecimentos para que, no futuro, me torne um professor efetivo e ensine sobre seminários com qualidade, corretamente aos alunos. Artigo é outro gênero de que eu preciso, porque é muito importante. Eu percebo que a maioria das publicações dos ouvintes é artigo. Publicam muito! Eu os leio e são bons! Já entre os surdos, poucos publicam. Na comunidade surda, conversa-se sobre temas, sobre o desejo [de publicar] a respeito de assuntos e ideias. Quando se diz "Faça um artigo!", os surdos dizem "Mas eu não sei, não consigo me expressar [digitando em português] num artigo, eu não sei…". Isso é muito recorrente! "Tá" cheio de surdos com temas [para publicar], mas que não publicam. São poucos [os que publicam]. E eu preciso disso, aprender sobre artigo para que possa elaborar o texto e publicar. O tema que desejo abordar é… eu gosto… vocês da comunidade surda já sabem que eu amo, sou fissurado, doente por pesquisar, é sobre sinais do Rio Grande do Norte, das cidades do interior, de praias, né? [Colegas concordam]. Às vezes, faço contato com Rodrigo para trocarmos figurinhas, né? Então, eu ainda não publiquei um artigo a respeito, e preciso fazer isto: publicar os sinais, seus conceitos etc. Preciso, para assegurar que a maioria confie/acredite [no sentido de "para que minha pesquisa tenha credibilidade"]. O artigo é uma prova, um importante resultado da pesquisa. É isso que vou estudar com vocês[72].

Fonte: dados da pesquisa

[72] Nelson fala sobre estudar o gênero discursivo "artigo" porque, como essa apresentação foi feita logo no início da primeira aula do curso, eu ainda não havia divulgado entre os cursistas que o tema mais votado para ser estudado foi "projeto de pesquisa".

Quadro 7 – Apresentação Rodrigo

(Apresentação) Rodrigo: Meu nome é Rodrigo [soletrando]. Meu sinal é [-]. Nasci em Natal, na capital [do RN], onde também cresci. Minha primeira escola era católica. Estudei nela do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental. Do sexto ao nono ano, estudei numa escola dentro da UnP (Universidade Potiguar), que não era particular, mas pública. Do primeiro ao segundo ano, não até o terceiro, até o segundo, do Ensino Médio, eu estudei na Escola Estadual Anísio Teixeira. Não fiz o ENEM porque consegui avançar e concluir o terceiro ano antecipadamente [em outra ocasião ele explica que passou para o Letras-Libras/LP quando estava no começo do terceiro ano do Ensino Médio e antecipou a conclusão]. Peguei meu certificado e encerrei. Entrei no Letras-Libras/LP com 18 anos, agora tenho 26. Com 27 vou ficar velho [todos sorriem]. Sou surdo mesmo <[o termo MESMO feito com tom de certeza]. Ao longo de minha escolarização, foi difícil/raro ter intérprete. A maioria do tempo não contei com nenhum. Minha mãe era quem interpretava para mim em casa, me ensinava a escrever e eu ficava entre ela e a escola. Minha mãe sabe Libras, somente ela [na escola]. Entrei no curso de Letras-Libras/LP e achei interessante, estudei até me formar em quem sou hoje. Esse é quem eu sou mesmo. Minha identidade é surda mesmo. Resumidamente é isso.

Fonte: dados da pesquisa

Quadro 8 – Apresentação Gladis

(Apresentação) Gladis: Alguns de vocês me conhecem. Meu sinal é [-]. Meu nome é Gladis [soletrando]. Minha primeira formação foi em Pedagogia. Por que eu me formei em Pedagogia? Antigamente, no ano de 2011, ainda não tinha o Letras-Libras/LP, eu acho. [Laralis responde que o Letras-Libras/LP surgiu em 2013]. Não tinha, eu lembro que não havia, muito menos o curso de Pedagogia Bilíngue. Então resolvi tentar entrar em Pedagogia. Entrei nesse curso e, anos depois, surgiu o CLLP. [Simulando ela mesma pensando]> “Vou desistir de Pedagogia? Não. Vou me formar primeiro e, depois, migrar para o Letras-Libras/LP”. O tempo passou e deu certo. Agora, eu trabalho como professora do Estado, lá no CAS. Conhecem o CAS-Natal? [Colegas acenam que sim]. Eu trabalho lá com alunos surdos. Neste momento, estou de licença porque, no ano passado, eu fui aprovada no mestrado em Linguística Aplicada. Agora estou na dificuldade, sofrendo para escrever a dissertação. Vocês verão no futuro como é difícil [colegas reagem concordando]. Mas, agora estou no mestrado redigindo a dissertação e ano que vem me formarei mestre. Por que me interessei por este projeto? Primeiramente, Lara me convidou e eu pensei “É bom eu me interessar porque eu tenho vontade de entender mais sobre [o gênero] projeto [de pesquisa]”. Além disso, futuramente, quero fazer o doutorado e vou precisar saber melhor como elaborar o projeto. Eu ainda não estou pronta. É bom compartilhar, entender os conceitos, como é o passo a passo. Isso nos ajuda, essa interação é importante, nos auxilia mutuamente. [Expressão de reflexão, tentando lembrar de mais alguma coisa]. Só.

Fonte: dados da pesquisa

Apresentado o modo como foram construídos os dados da pesquisa e quem são os sujeitos colaboradores, passarei à explicação do procedimento de análise.

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Ao final do projeto “Ser Acadêmico”, em posse do registro em vídeo dos enunciados produzidos pelos participantes desta pesquisa de doutorado, realizados ao longo da ação, procedi à triagem dos materiais e elenquei as partes 2 e 3 da segunda aula como fonte do *corpus.* Feito isso, dei início ao processo de tradução do vídeo para a Língua Portuguesa. Passemos a algumas observações importantes sobre esse processo.

4.5.1 Tradução dos enunciados da Libras para a LP

Como já mencionado, realizei a tradução do material contando com a consultoria de Isaack Saymon Alves Feitoza Silva, surdo, mestre em Estudos da Tradução. Considero que, no momento da tradução dos materiais, a análise do *corpus* já tenha sido iniciada. Justifico o motivo: na tradução realizada, a construção de sentidos já passa por um olhar axiologicamente posicionado do tradutor. Assim, a própria tradução já faz parte da análise. Revela o olhar que tive sobre os ditos/enunciados analisados. A tradução feita não tem como puro efeito o reflexo, em outra língua, do que foi dito no original, mas, principalmente, a refração dos posicionamentos dos sujeitos da pesquisa. É a *minha* leitura, construída dialogicamente.

Evidentemente, para realizar essa atividade, dediquei muitas horas ao estudo, a consultas a surdos, a revisão do material e, especialmente, dediquei “atenção amorosamente interessada” – como diria Bakhtin (2010c, p. 128) – lançada desde um lugar construído por muitos anos de trabalho, estudo e amizade com surdos. Contudo, a empatia, transversal ao longo desse processo, inevitavelmente contém também o “retornar a mim” (Bakhtin, 2010c, p. 63). Concordo com Bezerra (2015, p. 11), quando afirma que o traduzir é

> [...] entranhar-se na língua de partida, encarnar-se, “despersonalizar-se” temporariamente nela, diluir-se na dicção dos seus falantes e assumir seu gestual como um ator que representa falas alheias. Mas para que a tradução aconteça, eu como tradutor não posso permanecer em estado de eterna “despersonalização” no outros, pois, ainda segundo Bakhtin, “a compenetração deve ser seguida de um retorno a mim mesmo” para que eu possa me reencarnar em meu discurso na minha língua, em consonância com seus múltiplos valores, para produzir uma tradução em bom português com as formas de expressão típicas do nosso modo brasileiro de falar e escrever.

Foi isso que busquei realizar com a finalidade de tornar os discursos produzidos em Libras, com toda a sua paleta de tonalidades valorativas, o mais compreensível possível aos leitores deste trabalho escrito em LP, ainda que ciente da impossibilidade de haver equivalentes

semântico-axiológicos perfeitos, afinal "[...] o texto (à diferença da língua como sistema de meios) nunca pode ser traduzido até o fim, pois não existe um potencial texto único dos textos" (Bakhtin, 2016, p. 76). A tradução das partes 2 e 3 da Aula 2 do SAVEx encontra-se no Apêndice B desta tese.

Trechos da tradução utilizados ao longo deste trabalho serão destacados em caixas de texto, precedidos do número do enunciado (correspondente à sua localização na tradução, constante no Apêndice B) e do pseudônimo do enunciador[73]. Alguns símbolos foram utilizados para os propósitos desta pesquisa no texto, e seus sentidos são apresentados a seguir com exemplos destacados com sublinhado.

No caso de interpolações, as informações entre colchetes ([ ]) podem:

a) descrever informações sobre a cena enunciativa não explícitas verbalmente (quadro 9).

Quadro 9 – Exemplo de descrição de informações

(104) Gladis: A minha amiga falou: [O vídeo trava em alguns momentos] "Mulher," – é o jeito de ela falar – "esse texto é fácil".

(85) Flaviane: Digamos que estamos voltando, um "retrocesso" [soletra RETROCESSO e faz aspas] ao Congresso de Milão, à proibição da sinalização. É isso, só.

Fonte: dados da pesquisa

b) complementar o enunciado com referentes que estão distantes no texto e, portanto, podem não ser facilmente recuperáveis para o leitor (Quadro 10).

Quadro 10 – Exemplo de complemento de enunciado com retomada de referente

(127) Patrícia: Eu concordo, eu concordo [com Gladis], mas o problema é que você treina em casa com a família que já está acostumada com você, certo? Mas fora de casa, a plateia não está acostumada com você.

(20) Nelson: O surdo sempre tem respeito pela língua portuguesa, por sua correção gramatical, coesão, coerência, lê, se planeja e se esforça na realização de atividades escritas, mas [faz sinal de que falta algo/é insuficiente] a perspectiva é diferente, e ele [avaliador] não vê isso e reduz a nota [do candidato surdo], que sempre é reprovado e barrado.

Fonte: dados da pesquisa

[73] Em alguns momentos, os enunciados dos participantes concretizados na Aula 1 do SAVEx para se apresentarem aos colegas e a mim também serão utilizados. Nesse caso, o enunciado será precedido da palavra "Apresentação" entre parênteses, seguida do nome do participante. As apresentações dos participantes se encontram no Apêndice A.

c) complementar o enunciado com informações que não foram necessariamente sinalizadas, mas que ficam subentendidas pelo contexto e deixam a leitura em português mais evidente (Quadro 11).

Quadro 11 – Exemplo de complemento de enunciado com inferências

(252) Fernanda: Então eu tentei encontrar alguém, procurei até que achei um. Tinha muitos defeitos, sua sinalização era horrível! Por Deus, era horrível! Por exemplo, "Pedagogia" ele fazia com movimento para frente [quando o movimento deveria se manter próximo ao corpo]. **(52) Rodrigo:** Se não utilizassem estratégia nenhuma, sem ter um trato diferenciado com o aluno surdo, nada, apenas forçando [o surdo a fazer as atividades em português], eles não conseguiriam de jeito nenhum.

Fonte: dados da pesquisa

d) identificar quem está sendo citado no discurso direto (Quadro 12).

Quadro 12 – Exemplo de identificação de sujeito mencionado no discurso

(179) Karin: Depois disso, fui para outra instituição, a escola Augusto Severo, bem mais conhecida pelos surdos, que a frequentam bastante, graças a informações que passaram para minha família. [Representando membro da família]> "Ah, soube do Augusto Severo". **(169) Rodrigo:** Minha mente foi se abrindo. Segundo, [representando Silvia]> "O bolsista faz o quê?" e me explicou as regras, informações básicas sobre artigo etc. Ela me instruía/orientava e eu seria responsável por fazer e eu fui absorvendo.

Fonte: dados da pesquisa

e) registrar detalhes sobre a sinalização do sujeito que me chamaram a atenção. Nesse caso, faço uso de glosa ou descrevo o modo como o sinal foi feito (Quadro 13).

Quadro 13 – Exemplo de descrição de detalhes de sinalização

(195) Karin: Parecia que eu estava sozinha. Aquilo me desestabilizou [fez CABEÇA QUEBROU], a leitura era difícil, porque eu não conhecia as palavras, porque eu tive um grande atraso no passado. **(151) Patrícia:** Não entendia nada [sinal de ZERO na testa] [ergue as mãos com a palma para cima na altura dos ombros, como quem diz "o que fazer?"] [Sorri levemente um sorriso que parece preceder o desespero].

Fonte: dados da pesquisa

f) inserir comentário descritivo/explicativo sobre a Expressão Não Manual (ENM). Na tradução, quando foi identificado que a entonação (altamente reveladora de posicionamentos axiológicos dos sujeitos), marcada pelas expressões faciais/corporais do enunciador, era

relevante, mas não óbvia para o leitor do texto em português, foi adicionado comentário (Quadro 14).

Quadro 14 – Exemplo de descrição de ENM

(104) Gladis: Ela lia e ia me explicando com a mãos, ela sabia um pouquinho de Libras, dava para dialogar fazendo também leitura labial, interagindo em Libras... e eu ficava tipo "Ele falou isso? Ah, é isso?" <[ENM de surpresa].
(80) Nelson: A quarta geração é zero sinalização, só oralização <[ENM de fúria], o implante coclear veio com força.

Fonte: dados da pesquisa

Podem-se, ainda, usar símbolos de "Menor que" ou "Maior que" (< ou >). Na tradução, esses símbolos são destituídos de seus sentidos matemáticos ("<" significa "menor que"; ">" significa "maior que" na Matemática) para assumir papeis de "seta", indicando, quando necessário, se a observação presente entre colchetes é relacionada ao texto que a precede, à sua esquerda ("<"), ou ao texto que a sucede, à sua direita (">") (Quadro 15).

Quadro 15 – Exemplo de uso de sinais marcadores sequenciais

(157) Rodrigo: Fui à secretaria e perguntei [Representando ele próprio]≥ "É igual [à escola]?". "É não. Você tem quatro anos para se acostumar" ≤[Representando a secretária respondendo].
(270) Gladis: Eu entrei, ela ainda não... ela não me informou nada sobre a CAENE. Eu não sabia da CAENE[74]. Conhece ? CAE... ≤[soletra com ENM de quem tenta se lembrar]. Eu não sabia da CAENE.

Fonte: dados da pesquisa

Outra sinalização é a sequência de informações separadas por barra (/). Elas são alternativas de sentido em Língua Portuguesa para um determinado sinal ou para uma determinada informação em Libras aventadas pela tradutora (Quadro 16).

[74] Antiga Comissão de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Específicas da UFRN, hoje tornada Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA).

Quadro 16 – Exemplo de uso de barra para inserir dados

(319) Nelson: A lápis, consegui escrever de forma até alinhada, com as palavras perfeitas/boa caligrafia. Mas na redação [folha de resposta oficial] isso não aconteceu, saiu um garrancho. Eu tentava escrever à caneta mas não conseguia escrever direito de tanto nervosismo. **(276) Gladis:** Eu tentava explicar mas parece que lá meus amigos eram interessados na inclusão. [Representando os amigos]> "Não te entendo, Gladis! Está errado! O bilinguismo é errado, parece exclusão dos surdos da sociedade!". [Representando ela mesma respondendo]> "Não, Ronice explica que..." mas eles ainda eram muito duros/imaturos/não estavam preparados para essa discussão.

Fonte: dados da pesquisa

Alguns textos podem vir entre aspas (""), o que indica discurso direto "encenado"[75] pelo enunciador (Quadro 17).

Quadro 17 – Exemplo de uso de aspas para discurso citado

(52) Rodrigo: Eles não sabiam Libras, mas pensavam [representando os professores pensando sobre ele]> "Se eu falar ele nunca vai ouvir, mas vou recorrer ao visual, escrever na lousa, apontar". **(274) Gladis:** Eu entrei na sala, expliquei para o professor "Preciso que você articule sua boca com calma, não pode ficar de costas ou se mover de um lado para o outro da sala".

Fonte: dados da pesquisa

Concluída a tradução, que, repito, foi um primeiro exercício de análise, identifiquei que voltar os olhos especificamente para os enunciados de Nelson, Rodrigo e Gladis seria interessante, pelos motivos já apresentados na subseção anterior. A seguir, explico como busquei proceder a análise dos dados.

[75] Uma das formas mais recorrentes de se realizar o discurso direto na Libras é fazendo uso do Espaço Mental Sub-rogado, referido por alguns autores como algo semelhante a uma "encenação", daí o uso desse termo. Quadros, Pízzio e Rezende (2009, p. 31) definem Espaço Mental Sub-rogado como "a conceitualização de algo acontecido ou por acontecer. É representado visualmente por uma espécie de encenação". Araújo (2016, p. 1.165) define isso como "um espaço mental no qual as coisas e as pessoas são tratadas como se estivessem presentes. Assim, existe semelhança no modo como se faz alusão ao espaço sub-rogado e aos referentes fisicamente presentes. Nesse espaço representado visualmente por uma espécie de encenação, pode ser narrado algo que já aconteceu ou vai acontecer. [...] É um espaço muito usado pelo surdo para narrar suas histórias ou se remeter a fatos ocorridos em sua vida ou na de terceiros". Então, no momento do discurso direto em Libras, o sujeito passa a sinalizar como se "representasse o papel" de outro sujeito, cujo enunciado passa a fazer parte do seu (emoldurado, axiologicamente, pelo seu enunciado). Outros termos, na Linguística das Línguas de Sinais, que parecem dar conta desse fenômeno, de acordo com Pizzuto, Rossini, Sallandre e Wilkinson, (2009), são "transferência de Pessoa", "tomada de papeis", "troca de papeis", "pronomes corporais", "pronomes corporais projetados", "marcadores corporais", entre outros.

4.5.2 Análise dos enunciados

Como já mencionado, o referencial analítico das noções propostas para os Estudos da Linguagem é proveniente do Círculo de Bakhtin. Em termos metodológicos, o grupo russo é, não raro, equivocadamente "acusado" de não propor um *modus operandi* rigoroso para o estudo do texto. De fato, a verve filosófica do grupo parece não pretender comprometer-se com um passo a passo para a análise do discurso. Porém, o próprio modo como eles conduziam suas leituras e interpretações mostra interessantes pistas sobre como proceder sem, contudo, engessar o processo. Ao contrário, indica boa margem para exercício de criatividade procedimental.

Uma das práticas que consigo observar nas análises de Bakhtin é contrapor e, ao mesmo tempo, colocar em relação de dependência e de retroalimentação duas dimensões de polos diferentes de um fenômeno (uma que tende à "estabilidade" e outra que tende à mudança, "refletora"/refratária, "permanente"/impermanente, "estável"/móvel, "repetível"/irrepetível). Nos "Fragmentos dos anos 1970-1971", conjunto de esboços laboratoriais que Bakhtin pretendia desenvolver no futuro (o que não aconteceu), ele escreve sobre a compreensão. Para o filósofo russo,

> A compreensão dos elementos repetíveis e não repetíveis do todo. Inteiração e encontro com o novo, o desconhecido. Esses dois momentos (a inteiração do repetível e a descoberta do novo) devem estar fundidos indissoluvelmente no ato vivo da compreensão: porque a não repetitividade do todo está refletida também em cada elemento repetível, coparticipante do todo (por assim dizer, é repetível-não repetível). A diretriz exclusiva na inteiração, na busca apenas do conhecido (do que já existiu) não permite descobrir o novo (isto é, o principal, a totalidade não repetível) (Bakhtin, 2017, p. 37).

Se a pesquisa pode ser entendida como um exercício de busca pela compreensão de determinado objeto (ou pela criação de inteligibilidade sobre o objeto, como diria a LA), penso ser essa uma importante pista metodológica, depreendida não de um texto específico, mas da leitura transversal dos escritos, para empreendimento de estudo de temas não investigados pelo grupo, mas que, nos dias de hoje, mostram-se como potentes se perscrutados sob a perspectiva bakhtiniana. Talvez esse seja o caso dos estudos sobre identidades.

Diante disso, dividi a fase seguinte da análise em duas partes, e sobre as duas busquei realizar o movimento de identificar e colocar em relação o repetível e o irrepetível presentes nos enunciados de Nelson, Rodrigo e Gladis. A primeira parte da análise recai sobre as narrativas dos sujeitos a respeito de suas experiências de estudos (que abordam desde suas vivências escolares às universitárias), correspondentes à "Parte 3" da Aula 2 do SAVEx. Nela,

procuro identificar os principais eventos discursivos relatados pelos sujeitos em cada fase de sua vida estudantil enfocando como, no momento do curso, eles valoram os modos como se posicionaram axiologicamente nas situações narradas. Com isso, penso ter conseguido responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa, qual seja: "Analisar como os participantes do projeto 'Ser Acadêmico' valoram as práticas discursivas de que participam/participaram na esfera acadêmica".

A segunda etapa de análise tem por intuito atender ao segundo objetivo específico da pesquisa, qual seja: discutir as implicações que as relações dialógicas estabelecidas entre a Libras e a LP nos discursos dos participantes têm na construção da identidade acadêmica desses sujeitos. Para isso, indico os posicionamentos desses três alunos nas discussões ocorridas na Parte 2 da Aula 2 do SAVEx a respeito da Libras e a LP no cronotopo acadêmico, tendo por pano fundo a relação *eu-outro*. Além disso, trago outros discursos surdos para corroborar a discussão no sentido de compreender o lugar dessas duas línguas nas vivências acadêmicas surdas.

Frente aos procedimentos adotados, fica evidente a abordagem qualitativo-interpretativista da pesquisa, uma vez que intenciono explorar características de indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente, isto é, os dados são interpretados de modo dialógico e intersubjetivo. Na próxima seção, apresento questões importante sobre esse procedimento de análise.

5 CULTURA ACADÊMICA: INTRODUZINDO QUESTÕES IMPORTANTES

> Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. Entretanto, o caráter sígnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos (Volóchinov, 2017, p. 94).

Antes de adentrar as análises, gostaria de, neste texto introdutório a elas, apresentar ao leitor algumas questões, amplamente conhecidas, que já habitavam meu horizonte interpretativo antes mesmo do início da pesquisa e que influenciam, em alguma medida, a leitura dos enunciados que analiso. Tais questões dizem respeito a: (i) o que se sabe, em termos gerais, sobre a chegada ao Ensino Superior e a lida com textos acadêmicos; e (ii) o que se sabe, ainda que de forma um tanto generalista, sobre as vivências familiares e escolares dos surdos, diferentes de vivências ouvintes antecedentes ao Ensino Superior que imprimem diferenças importantes em suas experiências acadêmicas. Após esta breve introdução, passarei, de fato, às análises[76].

5.1 INGRESSO NA ACADEMIA E A LIDA COM ENUNCIADOS ACADÊMICOS: UM DESAFIO PARA MUITOS

A chegada de surdos ao Ensino Superior representa, na prática e de diversos modos, o mútuo encontro com o *outro*. Esses sujeitos, ao adentrarem a esfera acadêmica, (re)constroem sua identidade em alteridade, em grande medida, considerando as novas práticas discursivas a que estão submetidos, tanto em sala de aula como nos demais espaços institucionais que frequentam, processo que tem semelhanças com o vivenciado por ouvintes.

Não raros são os relatos de neófitos em cursos de nível superior relativos às dificuldades enfrentadas quanto a exigências desse campo de atividade humana, não apenas no tocante ao domínio de conteúdos mas especialmente sobre a produção e compreensão de textos científicos a respeito dos conhecimentos construídos no curso de graduação. Tais textos podem ser facilmente identificados como aquilo que Bakhtin (2016, p. 15) alcunha como "gêneros

[76] Antecipo ao leitor que, no ano de 2021, momento em que esta pesquisa estava sendo realizada, foi promulgada a Lei nº 14.191, a qual altera a Lei nº9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecendo a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional, o que representa para o povo surdo brasileiro um grande avanço. Porém, pelo fato de os participantes desta pesquisa terem estudado na Educação Básica anteriormente a esse marco, realizo as discussões nesta seção do texto com base na legislação anterior. Além disso, no que diz respeito ao Estado do Rio Grande do Norte e ao Município de Natal, a realidade educacional no momento de defesa desta tese ainda não se materializa da forma bilíngue, nos termos estabelecidos pela Lei 14.191.

secundários", qualificados como complexos por se formarem a partir da incorporação e da reelaboração dos gêneros primários em contextos culturais mais desenvolvidos e organizados. Costumeiramente referidos sob a arquialcunha "trabalho", os variados gêneros discursivos criados e circulantes na academia representam, para muitos, monstros a ser derrubados a canetadas, ou esmagados a cada batida nas teclas do computador.

Não à toa, no mercado editorial brasileiro, vemos novos manuais de escrita acadêmica sendo lançados com certa frequência. Há público (e grande!) para eles e, frequentemente, em suas apresentações e prefácios, os materiais mencionam, ainda que sumariamente, que a escrita acadêmica é um grande desafio, em especial para os novatos dos cursos de graduação. A título de exemplo, observo que, na Introdução do primeiro volume da coleção "Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos", as autoras expõem justamente a situação que abordei acima. Vejamos:

> Fomos movidas a iniciar a coleção "*Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos*" pela constatação das crescentes dificuldades que os alunos dos cursos de graduação e até mesmo de mestrado e de doutorado encontram, quando se defrontam com a necessidade de produzir textos pertencentes a gêneros da esfera tipicamente escolar e/ou científica. Este é o caso, por exemplo, da produção de resumos escolares, de resenhas críticas, de relatórios, de projetos de pesquisa e artigos científicos, dentre outros (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2004, p. 13).

Outro exemplo que encontrei está na obra de Lira, professor dos componentes curriculares Método de Pesquisa e Metodologia do Trabalho Acadêmico em várias faculdades. No livro *O passo a passo do trabalho científico*, ele vai, na introdução de sua obra, na mesma esteira das autoras supracitadas, observando o árduo percurso que a escrita acadêmica representa para muitos.

> Observa-se a grande dificuldade de nossos alunos que se iniciam na atividade de pesquisa em concluir um trabalho que, realmente, tenha um cunho científico, seja claro, lógico e coeso, contribuindo assim, de maneira eficaz com o progresso da ciência nas diversas áreas do saber (Lira, 2014, p. 9).

Semelhantemente, Vieira e Faraco (2019, orelha do livro), no primeiro volume da coleção "Escrever na Universidade", concordam com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004) e com Lira (2014) quando afirmam que "um dos principais desafios que o estudante enfrenta ao entrar na universidade é certamente o domínio das práticas de escrita, que lhe é indispensável porque a vivência universitária está direta e intrinsecamente vinculada à língua escrita". De acordo com os autores mencionados, os alunos relatam ter dificuldade com a escrita acadêmica parcialmente pelo fato de ela ser a modalidade enunciativa da língua portuguesa

menos utilizada (por ouvintes) em comparação com a escuta, a fala e a leitura. Além disso, a experiência escolar na Educação Básica, comumente deficitária nas práticas discursivas escritas, contribuiria para a falta de um domínio maduro do escrever.

Para além dos manuais de escrita acadêmica, no campo disciplinar de Letramentos Acadêmicos (Assis, 2015; Street, 2010, 2017), pesquisas realizadas parecem concordar que as práticas discursivas acadêmicas escritas apresentam grandes adversidades para os de entrada recente na graduação, mas que podem se estender até a pós-graduação. A esse respeito, Assis aponta que

> [...] a entrada na universidade é seguida de um período em que os estudantes se veem confrontados com os desafios impostos pelo contato com o trabalho de ler e escrever textos acadêmico-científicos. A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário, redunda em entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade, a ponto de muitos estudantes, findo o período de graduação e mesmo durante etapas seguintes de sua formação (o mestrado e, por vezes, até o doutorado), ainda se sentirem pouco aptos ou não familiarizados à escrita acadêmico-científica. No que concerne à realidade brasileira, é também significativo o número de estudantes que abandonam a universidade por se sentirem incapazes de responderem positivamente às demandas concernentes às práticas de leitura e escrita às quais são expostos nesse ambiente (Assis, 2015, p. 427).

Moretto e Bueno, também inseridos na área dos Letramentos Acadêmicos, fazem consideração semelhante:

> Nos últimos anos, a produção acadêmica no ensino superior tem sido foco de pesquisas, uma vez que, cada vez mais, os alunos têm chegado à universidade sem a devida formação básica em Língua Portuguesa e as universidades veem-se obrigadas a trabalhar com esses alunos em disciplinas específicas, como as de Leitura e Produção de Textos ou Comunicação e Expressão, a fim de sanar as suas dificuldades. É notável a dificuldade de alunos ingressantes e até mesmo concluintes de se apropriarem da linguagem acadêmica para o desenvolvimento de trabalhos legitimados no meio universitário, em especial, do tão temido Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (Moretto; Bueno, 2013, p. 237).

Perceba-se que, assim como Vieira e Faraco (2019), Moretto e Bueno (2013) atribuem grande peso a lacunas existentes no ensino de língua na Educação Básica na equação sobre a dificuldade generalizada na produção de gêneros discursivos acadêmicos. Obviamente, não devemos desprezar o enorme peso que a qualidade das práticas de leitura e escrita realizadas na Educação Básica tem ao longo de toda a carreira de estudos de qualquer pessoa.

Porém, concordo, também, com Bakhtin (2016, p. 41) quando afirma que "muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação, justo porque não dominam na prática as formas do gênero desses campos". Como afirma o filósofo da linguagem, cada campo de atividade humana, com suas

práticas sociais específicas, estabelece formas próprias, ainda que não fixas ou perenes, de construir seus textos (escritos, falados, sinalizados), com tema, estrutura composicional e estilo próprios. Mediante isso, ser a(u)tor em determinado campo de atividade humana implica o domínio desses complexos sistemas de "meios e métodos de domínio consciente de acabamento da realidade" (Medviédev, 2012, p. 198), os gêneros do discurso. Assim, adentrar a esfera discursiva acadêmica, do ponto de vista discursivo, implica tornar qualquer sujeito não familiarizado com seus contratos sociais e enunciativos um "bebê acadêmico" (para utilizar uma das expressões em Libras empregadas por um dos sujeitos da pesquisa em uma das aulas), ainda que tenha excelente domínio de gêneros de outras esferas de atividade humana e seja exímio conhecedor do vocabulário e da estrutura gramatical da língua.

No que diz respeito aos ouvintes, operar com o código da língua não parece ser o problema original na inquietação generalizada a respeito das práticas discursivas acadêmicas, pois as queixas em questão provêm de sujeitos que, em geral, têm domínio da Língua Portuguesa como língua materna. A grande questão, na realidade, mora na pouca ou nenhuma intimidade do indivíduo com os gêneros discursivos típicos do campo acadêmico, tanto que, ainda de acordo com Bakhtin, algo semelhante se passa com um sujeito altamente erudito não acostumado às "conversas mundanas", ao bom bate-papo informal: em uma conversa despretensiosa comum, seu amplo repertório terminológico e domínio de gêneros discursivos de âmbito formal (muitas vezes prestigiados socialmente) não o salvarão de fazer intervenções desajeitadas. Sobre isso, o filósofo da linguagem asserta que

> Aqui, não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, à falta de um suficiente acervo de noções sobre um enunciado inteiro que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade para tomar a palavra a tempo, começar corretamente e terminar corretamente (nesses gêneros, a composição é muito simples) (Bakhtin, 2016, p. 41).

Em se tratando do papo cotidiano, Bakhtin parece afirmar que se aprende a fazê-lo pelo próprio papo. Em outras palavras, é o próprio enunciado, em sua concretude e inteireza, que dá ao sujeito as noções e o repertório linguageiros necessários para que se aprenda o "bater-papo". Semelhantemente, no contexto do Ensino Superior, apesar do grande auxílio que os manuais possam dar ao estudante a fim de que aprimore seu conhecimento sobre os gêneros discursivos acadêmicos, acredito que a própria leitura e escritura de textos típicos da esfera universitária se constitui exercício importantíssimo para o aprimoramento dessas práticas, as

quais, uma a uma, vão forjando, discursivamente, a identidade acadêmica do estudante. Tal percepção parece se coadunar com a seguinte afirmação:

> Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso[77] (Bakhtin, 2016, p. 41).

Como já mencionado nesta tese, ser acadêmico é agir na esfera discursiva acadêmica por meio de textos acadêmicos. Quando esse exercício conta com a participação de outro sujeito interveniente no contexto imediato de sua realização para a troca de conhecimentos sobre a edificação do texto, a experiência se enriquece, gera frutos maduros mais rapidamente do que no exercício solitário. Tal realidade não é diferente com os discentes surdos do curso de licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa da UFRN, alunos que trago como exemplo, os quais apresentam em seus discursos sobre a vida universitária os reveses da facção de enunciados acadêmicos, como fichamentos, relatórios, resenhas, ensaios, e, especialmente, resumos e artigos.

Se, por um lado, existe a ressonância do lamento a respeito das intempéries que envolvem o ato de ler e escrever na academia como traço característico da cultura acadêmica, compartilhado entre os alunos surdos e ouvintes; por outro lado, há, como traço diferenciador entre esses dois públicos questões outras, linguístico-discursivas e histórico-culturais, que incidem diretamente sobre o modo como se constituem as práticas discursivas e, consequentemente, as identidades acadêmicas desses sujeitos. A respeito dessas diferenças, discorro a seguir.

5.2 DIFERENÇAS SURDAS CONSTRUÍDAS NAS EXPERIÊNCIAS PRÉ-ACADÊMICAS

O povo surdo é altamente heterogêneo e a pequeníssima amostragem que tenho dele neste trabalho corrobora essa informação. Não apenas do ponto de vista do gênero, da etnia, da religião ou não, do ofício, da constituição familiar, da origem geográfica, da classe econômica, mas também do ponto de vista da própria surdez como uma experiência de linguagem: há surdos filhos de ouvintes, filhos de surdos sinalizadores, oralizados, sinalizadores, isolados que se

[77] Ainda de acordo com Bakhtin (2016, p. 83), essa relação do sujeito com o próprio enunciado amplia, também, seu domínio dos usos linguageiros do ponto de vista conhecido popularmente como "gramatical". Ele afirma: "A interpretação [leitura, compreensão] de uma obra em uma língua bem conhecida (ainda que seja a materna) sempre enriquece a nossa compreensão de tal língua como sistema".

comunicam com “sinais caseiros”[78], poliglotas que rodam o mundo, implantados, surdocegos, entre outros.

Ao mesmo tempo que os surdos vivem a multiplicidade do que é *ser surdo*, ao nos voltarmos para narrativas surdas (caso deste estudo), consigo perceber afinações, isto é, pontos de encontro, de identificação, entre esses sujeitos. Talvez seja sobre isso que Perlin esteja falando quando menciona a “marca ‘surdo’” na seguinte asserção:

> Para identificar a marca “surdo” que apresentamos, preciso aproximar o que é fácil entender por sujeito surdo. É uma marca que identifica a nós, surdos, em crescente posição de termos próprios no interesse de gerar poder “para si e para os outros”. Os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva (Perlin, 2012, p. 54).

Sem perder de vista as múltiplas e únicas possibilidades de vida do *ser surdo*, em um esforço para evidenciar para o leitor algumas das peculiaridades do povo surdo, as quais os situam em posições diferentes das dos ouvintes em relação à Língua Portuguesa e à Libras, realizarei, neste estudo, a apresentação de alguns fatos recorrentemente relatados e documentados sobre a experiência surda com a LP, língua franca na academia brasileira, os quais parecem ter grande peso nas valorações e nos posicionamentos dos surdos sobre ela, não só na academia mas também em toda a sua história de vida. Advirto, novamente, que as vivências de cada sujeito são únicas, de modo que, a despeito de as informações trazidas serem provenientes de relatos registrados e de estudos confiáveis, é praticamente impossível que todas elas, de forma integral, sejam alvo de identificação por parte de todos os surdos.

Sabe-se que mais de 90% dos surdos nascem em famílias constituídas apenas por ouvintes não sinalizadores (Sacks, 2010; Solomon, 2013). No caso dos 10% que nascem em lares surdos, pesquisas provam que o desenvolvimento da linguagem sinalizada pela criança surda acompanha ritmo similar ao de crianças ouvintes filhas de pais ouvintes desenvolvendo a linguagem oral (Quadros; Cruz, 2011). Porém, no caso de 90% dos surdos, o cenário não é este: favorável à aprendizagem da Libras desde seus primeiros dias. Cientes de que a instância social familiar é a primeira em que os seres humanos, em geral, são tocados pela palavra/sinal (Leontiev, 2014), desde a mais tenra idade, percebo que grande parcela dos surdos adquire

[78] Utilizo o termo “sinais caseiros” em referência à linguagem construída entre o sujeito surdo e sua família em contexto no qual não há língua de sinais em circulação. Geralmente, compõem-se de sinais manuais bastante icônicos, que viabilizam a comunicação espaço-visual entre a família, mas que difere das línguas sinalizadas compartilhadas por comunidades surdas maiores.

tardiamente sua primeira língua (L1), ou sua língua materna[79], em relação ao ouvinte (seja a LP, seja a Libras).

Em se tratando de surdos sinalizadores, mesmo após desenvolverem bom domínio de sua língua, é minoritária a porção de surdos cujos pais aprendem Libras com fluência para que com eles se comuniquem. Ou seja, a base da comunicação discursiva normalmente lançada em casa, por familiares, é precária para muitos surdos (Goldfeld, 2002; Machado, 2008). Atendo-nos aos surdos para os quais a Libras é a L1, a problemática se redimensiona no âmbito escolar, instância também altamente relevante para o desenvolvimento da linguagem, mas principalmente para os surdos pois, aí, em geral, é o primeiro e único local em que têm contato com a Libras ao longo da infância (Machado, 2008), ou seja, é a primeira esfera de atividade humana em que a maior parte dos surdos é inserida na comunicação discursiva sinalizada.

O Decreto nº 5.626/2005, em seu Capítulo VI (Da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva) apresenta, em seu art. 22, que aos surdos deve ser garantido, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o ensino em escolas e classes de educação bilíngue; e nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o ensino em escolas bilíngues ou comuns com professores cientes de suas singulares linguísticas contando com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Português. O mesmo artigo, em seu Inciso I, afirma que "São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo" (Brasil, 2005[80]).

A Perspectiva Inclusiva de Educação Especial, política educacional promulgada documentalmente em 2008, mas já propagada nacionalmente desde a década de 1990, ensejou que, no Brasil, a materialização do que é proposto no Decreto nº 5.626/2005 fosse da seguinte forma: em um turno de estudos, o surdo estudaria em sala de aula comum aos ouvintes com intérprete de Libras mediando a comunicação com professor e colegas ouvintes; no contraturno, o surdo frequentaria o Atendimento Educacional Especializado (AEE), atividade suplementar às aulas constituída de três momentos:

---

[79] Acredito que, do ponto de vista de Volóchinov (2017, p. 198), a Libras possa ser compreendida como língua materna dos surdos sinalizadores, mesmo quando essa língua não é dominada pelas mães. O filósofo russo diz o seguinte: "A língua materna não é recebida pelas pessoas; é nela que elas despertam pela primeira vez". Na nota de rodapé, na mesma página, ele diz "O processo de aprendizagem da língua materna por uma criança é um processo de inserção gradual da criança na comunicação discursiva. Na medida em que ocorre essa inserção, sua consciência é formada e preenchida pelo conteúdo". Tal explicação parece ressoar a narrativa de muitos surdos sobre o momento em que a Libras chega a suas vidas. Já pude perguntar a vários surdos sobre qual foi a sensação que tiveram no momento em que aprenderam a Língua Brasileira de Sinais. A resposta da ampla maioria é a imagem de uma janela, ou de porteiras, abrindo-se na mente, permitindo, assim, a formação de sua consciência.

[80] Documento não paginado.

> 1 Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.
> 2 Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalhado é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.
> 3 Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (Damázio, 2007, p. 25).

Considerando o que aponta o autor e diante do exposto no Decreto nº 5.626/2005 e na Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva, que hoje já têm mais de quinze anos, há uma expectativa de que o surdo que chega ao nível superior seja bilíngue demonstre pleno domínio não só da Libras mas também – talvez, principalmente – da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Na realidade, sejamos justos, tal expectativa não surge apenas pelo que determina o Decreto. O fato de o surdo ser um sujeito visual e a LP em modalidade gráfica também ser visual faz com que muitos – com pouco contato com a comunidade surda – suponham não haver grandes entraves na aprendizagem do Português escrito por esse público. Já presenciei algumas vezes professores de outras áreas do conhecimento, na universidade, vivenciando sua primeira experiência de ensino para surdos demonstrando indignação pelo fato de seus textos não atenderem ao que se espera no terceiro nível de ensino. Para eles, um verdadeiro absurdo que deveria ser superado com maior esforço por parte do surdo, uma vez que, com a Política de Educação Especial Inclusiva, ele, em tese, teria a seu dispor as condições necessárias ao bom desenvolvimento da leitura e escritura em LP.

Porém, ainda hoje (e no momento em que os sujeitos desta pesquisa passavam pela Educação Básica), são raríssimas no Brasil as escolas que garantem aos surdos aquilo que propunha tanto o Decreto quanto a Política de Inclusão. Ainda que a Política de Inclusão viesse a ser implementada em sua plenitude, ela não parte de uma concepção linguístico-cultural do surdo. Machado (2008) já afirmava que o modelo de educação inclusiva para os surdos não se diferencia daquilo que estabelecia o modelo de educação especial integracionista, a ponto de, em seu livro *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*, ele tomar as duas perspectivas sob uma mesma alcunha: “integração/inclusão”.

Muitos trabalhos discutem que o "bilinguismo" propagado como viés da educação inclusiva, na verdade, mascara a realidade em que o currículo escolar não tem participação surda em sua construção, tendo, inevitavelmente, um modelo ouvinte como parâmetro de ensino. A esse respeito, Sá denuncia que

> [...] inclusive, os setores inclusivistas já falam em criar "centros de atendimentos bilíngues" para que os estudantes surdos não deixem de frequentar as escolas convencionais, comuns, regulares. Depois de tanta luta pelas classes e escolas bilíngues, inclusive com a vitória de que estas constem no Plano Nacional de Educação (meta 4), não se dão por vencidos e continuam buscando formas de manter o inclusivismo radical – na luta para que o AEE (Atendimento Educacional Especializado) seja mantido nos mesmos termos, e com os mesmos objetivos, só que acrescentando-se o termo "bilíngue" aos centros de atendimento. Ou seja: novos rótulos para incorporar as mudanças, sem nada mudar (Sá, 2016, p. 95).

Alguns anos antes desse posicionamento de Sá (2016), tive oportunidade de pesquisar em parte como isso aconteceu na cidade de Natal/RN, nos Complexos Bilíngues de Referência para Surdos (CBRS). Em pesquisa de mestrado, concluída em 2016 (onze anos após a publicação do Decreto supracitado), tive a oportunidade de conhecer uma parcela da realidade escolar dos surdos no município de Natal. Naquele estudo, investiguei o que professores de Língua Portuguesa das escolas municipais pertencentes aos CBRS tinham a dizer sobre a experiência de serem professores de surdos.

Identifiquei que a maior parte dos surdos encontrava-se isolada em salas de aula compostas por esmagadora maioria ouvinte; e que nenhum dos professores tinha fluência em Libras; suas formações, tanto iniciais quanto continuadas, não trataram a fundo das questões educacionais surdas (quando abordavam algo pontual, era inserido no discurso sobre deficiência e inclusão); suas experiências e suas expectativas em relação ao trabalho com alunos surdos sempre foram relatadas sob os signos do medo, da insegurança e da angústia. Ao intérprete de Libras da escola e/ou ao professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (quando existentes) cabia a tutela pelo aluno surdo (Oliveira, 2016).

Já em 2018, em experiência como coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Libras e LP da UFRN, trabalhei com um grupo de docentes em formação atuando em escola estadual do Rio Grande do Norte. Nesse caso, algo semelhante foi constatado: com exceção da professora que atuava no AEE, pouquíssimos eram os professores com alguma formação específica voltada para atuação com alunos surdos.

O ponto a que desejo chegar com esses dois brevíssimos relatos é o seguinte: espera-se, hoje, que o surdo que chega ao nível superior seja bilíngue (entenda-se: tenha domínio da Libras e da Língua Portuguesa em seu registro formal-acadêmico) em decorrência de políticas

públicas (sinalizadas em documentos legais como o Decreto apresentado) vigentes. Porém, percebe-se que as condições para que o bilinguismo seja viabilizado não são dadas, assim como não foram dadas à geração de surdos coincidente com a dos participantes desta pesquisa. Contam-se nos dedos, no Rio Grande do Norte, as escolas que realizaram seu ensino com métodos e materiais que a considerem como segunda língua (L2), e muito menos tendo em mente que ela se constitui de forma ideográfica para os surdos (Oliveira, 2016; Silva, 2013). Tal fato colabora para que seja uma constante nos relatos sobre escolarização do povo surdo a frustração que se sente em relação à Língua Portuguesa escrita, a qual é requisito para grande parte das atividades escolares[81].

Voltemos aos discursos sobre as dificuldades com as práticas discursivas do Ensino Superior comuns a ouvintes e a surdos. No cume do iceberg das queixas sobre os desafios da leitura e escritura no terceiro grau, parecem convergir os discursos dos surdos e dos ouvintes sobre a pouca familiaridade com os gêneros típicos dessa esfera discursiva. Contudo, quando retomo a noção de cultura de Hall (2016), compreendida em termos de compartilhamento de significados entre membros de um grupo ou sociedade, ao mergulharmos, ainda que de forma não tão profunda, para termos noção completa do tal iceberg, percebo características bastante diversas entre as realidades surda e ouvinte que certamente reverberam em não coincidência de significados e representações atinentes à cultura acadêmica. Ainda que um ouvinte frequente uma escola tida como não muito bem colocada em *rankings* nacionais, escolas que não são "de referência" em sua cidade, muito dificilmente[82] nos depararemos com relatos de ouvintes que, além de terem encarado uma situação educacional precária (por falta de professores, infraestrutura adequada, falta de materiais didáticos apropriados) apontem um cenário escolar em que o professor não falava a sua língua, como é o caso dos surdos. Igualmente raro, parece, seria o relato de um ouvinte cujos pais têm língua diferente da sua.

Diante de tal cenário familiar e escolar, identifico que grande parte dos surdos apresenta, na chegada ao Ensino Superior, repertórios discursivos e domínios da Língua Portuguesa diferentes daqueles que possuem os alunos ouvintes, e isso tem importantes consequências em sua participação nas práticas discursivas universitárias (Fernandes, 2022),

[81] Importante explicitar que não considero tal fato responsabilidade total do professor: em grande medida, isso ocorre por falta de empenho governamental na concretização de escolas e classes bilíngues. Nesse caso, a mediação do conhecimento por meio da Libras é imprescindível, seja com professor bilíngue (pelo menos da educação infantil ao fim do Ensino Fundamental I), seja com Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais e Português (TILSP) (a partir do Ensino Fundamental II). Porém, o número de profissionais com esses perfis na educação básica é insuficiente para atender à demanda.

[82] Indígenas e imigrantes podem partilhar de realidades semelhantes sobre as questões linguísticas no âmbito educacional.

sobre as quais desejo lançar olhar nas análises que realizo neste estudo. Mas não apenas isso: desejo me debruçar, talvez com ainda mais interesse, sobre as singularidades surdas, nas não repetições presentes nos relatos dos três sujeitos sob estudo, pois acredito que é no ato ímpar do sujeito em situações tidas como comuns a muitos que se revelam suas identidades.

De fato, se fosse necessário traduzir em palavras diferentes das constantes dos objetivos deste estudo o que intenciono fazer neste trabalho, minha resposta seria: desejo ouvir das mãos dos surdos o que eles têm a dizer sobre sua vida na universidade, considerando como foram suas experiências de estudos antecedentes e o que projetam para o futuro. Anseio por saber diretamente deles, também, o que pensam sobre a Libras e a LP ao longo de todo o seu processo formativo. Então, em alteridade, a partir de meu lugar (de pesquisadora, ouvinte, mulher, mãe, estudante, professora) empreendo esforços na compreensão dos enunciados que me chegaram na Aula 2 do SAVEx, a fim dar certo acabamento[83] a esses *outros* que também me constituem. Dito isso, passemos às análises.

[83] Digo "certo acabamento", porque o acabamento dado discursivamente ao sujeito é impossível de ser total. De acordo com Bakhtin (2019, p. 107), "o homem não pode ser personificado até o fim no corpo sócio-histórico existente. Não há formas capazes de personificar até o fim todas as capacidades e exigências do homem, não há formas nas quais ele possa esgotar a si mesmo até a última palavra [...], não há capacidades e exigências que ele poderia preencher até as bordas sem fazê-la transbordar. Sempre restará um excedente não realizado de humanidade, sempre restarão a necessidade de futuro e um espaço necessário para esse futuro".

6 IDENTIDADES SURDAS ACADÊMICAS: COMO OS SURDOS VALORAM AS PRÁTICAS DISCURSIVAS DE QUE PARTICIPAM NA ACADEMIA?

> [...] cada pessoa ocupa um lugar singular e irrepetível, cada existir é único (Bakhtin, 2010c, p. 96-97).

Com o intuito de cumprir o primeiro objetivo desta tese, qual seja, analisar como os participantes do projeto "Ser Acadêmico" valoram as práticas discursivas de que participam/participaram na esfera acadêmica, lanço olhar para as narrativas enunciadas por esses sujeitos a respeito de sua trajetória universitária durante a Parte 3 da Aula 2 do SAVEx, que foi iniciada com uma pergunta lançada aos cursistas (Quadro 18).

Quadro 18 – Pergunta motivadora

(138) Laralis: Eu vi todos vocês explicando suas histórias, não só as suas, mas as experiências de outras pessoas/sujeitos... [ENM de reflexão]. Agora eu pergunto: quando vocês entraram na universidade, vocês sentiram que todo esse passado/história pessoal/background influenciou na universidade? E, também, como a universidade, a UFRN recebeu/acolheu vocês? Como vocês se sentiram? [Representando os alunos pensando consigo mesmos]> "Parece que eu cheguei à UFRN e senti uma barreira", ou "a UFRN estava de portas abertas", ou "demorou para que houvesse uma abertura de portas", ou "na hora que entrei eu senti a abertura"... tipo, no momento da transição [soletra TRANSIÇÃO], de fora da UFRN para dentro da UFRN, vocês sentiram a mudança na transição ou foi algo normal, uma continuidade do que veio antes? Como foi essa "virada" [acatando um sinal feito por Nelson, um classificador que remete ao mundo virando de ponta-cabeça], a experiência de entrar na área acadêmica?

Fonte: dados da pesquisa

Embora intencione destacar as valorações dos sujeitos sobre a experiência universitária, não restringirei meu olhar ao que é dito apenas sobre a graduação. Por considerar a experiência estudantil como um *continuum*, em que todas as etapas dialogam entre si, discutirei também, ainda que de forma mais tímida, o que Nelson, Rodrigo e Gladis nos dizem sobre suas vivências escolares e na pós-graduação, quando for o caso. Realizarei isso buscando seguir a ordem cronológica dos fatos, embora, durante as aulas, eles tenham sido abordados de forma não linear.

Principio por esses relatos de experiências individuais porque acredito ser importante compreender de onde vêm esses sujeitos, como se constituiu, desde a juventude, sua relação com o estudo e com as línguas em discussão. Percebo que o que dizem e o modo como falam de si nos informam muito sobre suas identidades. Esses relatos estabelecem certa base sobre a qual se poderá construir sentidos na segunda parte da análise. Além disso, como todos

manifestam o desejo por seguir na carreira acadêmica, esse percurso de análise permite projetar, ainda que em uma espreita imaginária, o que esses jovens farão do futuro que os aguarda.

Dito isso, informo que esta seção se inicia pelo relato de Nelson sobre sua trajetória estudantil, partindo da experiência escolar, adentrando, posteriormente, a graduação, tocando suas vivências como vestibulando, calouro, professor em formação e professor do CLLP; chegando, por fim, às suas primeiras experiências no tocante à pós-graduação. Em seguida, trago o relato de Rodrigo, que passa por sua trilha escolar em direção à graduação, que é abordada destacando o período antecedente ao vestibular, as dúvidas atinentes ao primeiro semestre do curso de graduação e, com maior força, sua experiência como bolsista. Encerro com a narrativa de Gladis, que conta algumas passagens de seu período escolar, rumando para o relato sobre sua primeira graduação, em Pedagogia, avançando para o relato sobre sua segunda graduação, em Letras-Libras/LP, encerrando, finalmente, com suas considerações sobre a pós-graduação que cursava no momento em que ocorria o SAVEx.

6.1 NELSON

Com 31 anos de idade à época do SAVEx, Nelson se apresentou aos demais extensionistas e a mim, no primeiro encontro do curso, da seguinte forma, conforme já mostrado no Quadro 6.

> Meu nome é Nelson [soletra]. Meu sinal é [-]. Eu sou surdo. Então, quem sou? Sou ator [faz 2 sinais diferentes e soletra] de teatro, também poeta, gosto da área de Literatura.

A primeira forma como ele se define é “Eu sou surdo”, algo que vem, discursivamente, logo após seu próprio nome e seu sinal. Outras identidades que ele faz questão de demarcar enunciativamente são as de ator de teatro e de poeta. Essas duas últimas, porém, vêm precedidas de uma pergunta que as separa do “Eu sou surdo”. É como se o seu “ser surdo” fosse parte de seu próprio nome, de seu próprio sinal, da forma como ele se apresenta ao mundo, existe e age no mundo.

Ele foi aluno da primeira turma do Letras-Libras/LP (ingresso em 2013.2), portanto, em 2021, ele já havia concluído a graduação e atuava como professor substituto da área de Estudos Literários para Usuários de Libras do CLLP. Seu interesse em se inscrever no curso de extensão surgiu por causa de algumas experiências em processos seletivos de pós-graduação (especialmente na escritura do projeto de pesquisa). Além desse gênero, Nelson disse que tinha

interesse no seminário, pois pensava que aprendendo sobre ele teria noções sobre o que seria adequado ou não falar na etapa de entrevista da seleção para a pós-graduação. O gênero artigo também foi alvo de seu interesse porque desejava publicar a respeito de sinais toponímicos do Rio Grande do Norte. A seguir, daremos início à análise de seu relato sobre sua trajetória escolar e acadêmica.

6.1.1 Escola

Durante o projeto Ser Acadêmico, Nelson não nos trouxe muitos detalhes a respeito de como foi sua Educação Básica. Faz um pequeno relato em que diz que concluiu o Ensino Médio, em 2009, na Escola Estadual Anísio Teixeira, instituição conhecida na cidade de Natal por receber muitos alunos surdos. Nelson afirma que lá nenhum professor sabia Libras, e que a escola tinha apenas um intérprete para atender várias salas diferentes (Quadro 19).

Quadro 19 – Relato de Nelson sobre o Ensino Médio

(315) Nelson: Lá, nenhum professor sabia Libras, nenhum. O professor atuava com intérprete, o único intérprete da escola. Havia uma disciplina, a de geografia, em que, no intervalo, quando tocava o sinal, o intérprete saía rapidamente para outra turma do primeiro ano, e ficava correndo de uma sala para outra. [...] Então, ele ficava indo de uma sala a outra, e eu [ENM de que não sabia o que fazer]. O professor de história [estava em sala], o intérprete ia embora, a disciplina de história continuava sendo ministrada oralmente e eu sem entender nada. Então, vida que segue. Só isso [ENM de "não havia o que fazer"]. Chegava a atividade, eu preenchia e entregava [imagem trêmula], era muito fraco.

Fonte: dados da pesquisa

Mesmo não indo a fundo no detalhamento do que se passava em sala de aula durante sua permanência na Educação Básica, é patente o contexto de privação de direitos linguísticos e educacionais em que Nelson se formou. No recorte da realidade feito por ele em seu enunciado, ele menciona que, no Ensino Médio, havia um único Intérprete de Língua de Sinais (ILS) para atender todos os alunos de sua escola, tida como de referência para alunos surdos. Nelson não diz em seu relato quantos surdos, distribuídos em quantas salas, havia na instituição. Mas, ainda que houvesse apenas uma turma com alunos surdos, a presença de apenas um intérprete já seria insuficiente, uma vez que a recomendação é que esse profissional, em eventos com duração maior que uma hora, atue em regime de revezamento com parceiro a cada vinte, trinta minutos.

Outro ponto que chama a atenção nesse brevíssimo relato é a postura do professor de história no momento de ausência do intérprete: a aula continuava sendo ministrada

normalmente, como se Nelson não estivesse ali. Na realidade, ele certamente estava em outro lugar, diferente de todos os demais alunos ouvintes, em um lugar de invisibilidade e de não compreensão da aula. Frente ao descaso com sua presença na sala de aula, Nelson relata ter assumido uma posição de resignação, evidenciada na expressão "vida que segue" acompanhada de expressão não manual de que não havia nada a ser feito.

Seu comportamento nas atividades dá a entender que ele entrou em "modo automático": "Chegava a atividade, eu preenchia e entregava [imagem trêmula], era muito fraco". Não parecia haver incentivo à atividade intelectual, desafios ao aprender. Como isso poderia ser construído se a própria ponte entre sua consciência e as dos professores e amigos, a linguagem, não tinha manutenção? A precariedade vivenciada por Nelson em seus anos de Educação Básica também se revelou no pouco que diz sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita (Quadro 20).

Quadro 20 – Relato de Nelson sobre as aulas de LP

(315) Nelson: [...] O tempo passou, me formei no Ensino Médio em 2009, tinha 19 anos de idade, encerrei. O tempo foi passando. **Na realidade, eu não tinha uma redação boa do português. Eu nunca tive contato com leitura. Nunca, nada. Sinalização e só**. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Ao que tudo indica, o ensino de LP destinado a ele não tinha uma abordagem voltada para surdos. As aulas de português de que participou eram as mesmas destinadas a ouvintes, sob a mesma abordagem do ensino de língua materna. A sinalização, única linguagem a que ele se refere como tendo sido desenvolvida, certamente o foi não por uma ação pensada pela escola, mas pela convivência diária com surdos na instituição onde estudava, tida como "de referência" para alunos surdos.

Não raro, no Brasil, os surdos têm uma escola como sendo "de referência" em determinada localidade, não necessariamente pelas boas condições de acessibilidade, materiais e currículo providos por ela, mas pelo simples fato de ser uma instituição que congrega surdos (pelo fácil acesso, por ser próxima a várias linhas de ônibus, por ser no centro da cidade, entre outros fatores), possibilitando a convivência com outros sujeitos sinalizadores. Isso parece se revelar no discurso de uma de suas colegas, Karin, quando fala de sua experiência em outra escola também tida como "de referência" para surdos. Lá, ela estudou seus primeiros anos em sala especial com professor pouquíssimo fluente em Libras. Mas o fato de ela estar em sala com outros alunos surdos, sem a presença de alunos ouvintes, motivou a qualificar aquele cronotopo como bilíngue (Quadro 21).

Quadro 21 – Relato de Karin sobre a escola "bilíngue"

(181) Karin: Entrei na sala do 4º ano. **Parecia como se fosse bilíngue [modalidade de educação bilíngue]**. O professor era sinalizador e todos os alunos da sala eram surdos. Os alunos do quinto ao nono ano ficavam separados, no piso superior. Essa sala [onde ela ficava] era escondida, e eu aprendi lá. [...] O professor era ouvinte, mas sinalizava, porém, não tinha aquela fluência não. Talvez o professor soubesse/compreendesse bem a Libras, mas sinalizava pouco. Variava.

Fonte: dados da pesquisa

Voltando ao relato de Nelson, a forma como ele semiotiza discursivamente as experiências escolares faz-me pensar em um estado de torpor (que não quer dizer não responsivo à realidade), ainda que, talvez internamente, houvesse algum tipo de revolta em relação à situação vivida. Seu silêncio no cenário em que performava parecia conter o clamor "a quem se lançará minha palavra/meu sinal?". Quem seria o outro – como que um trapezista da linguagem – do outro lado a agarrar suas queixas, suas vontades, seus sonhos profissionais, suas dúvidas sobre o conteúdo, quando lançados de suas mãos? A apatia que parece ter tonalizado sua experiência escolar, contudo, estava prestes a ser chacoalhada pela dinamicidade proporcionada pelo Ensino Superior, a qual não viria desacompanhada de silêncios, mas talvez de outra natureza.

6.1.2 Graduação

A seguir, será analisada a experiência de Nelson no Ensino Superior.

6.1.2.1 Ser vestibulando

Quatro anos após a conclusão do Ensino Médio, Nelson tem notícias da abertura do curso de licenciatura em Letras-Libras/LP da UFRN e decide se candidatar a uma vaga. Antes, porém, experienciou outro vestibular, o do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), na Paraíba (Quadro 22).

Quadro 22 – Relato de Nelson sobre o primeiro vestibular

(319) Nelson: É, Paraíba. Lá eu fiz a prova, viajei, fui até lá, mas meus estudos eram fracos/mas eu não havia estudado porque eu trabalhava no shopping, no estoque, em uma loja [se dirige a um dos colegas que possivelmente sinalizou qual era a loja]> isso mesmo. Então, na loja eu trabalhava e não tinha tempo para estudar, para ler. Eu não sabia como era o tipo do gênero, suas regras, não sabia nada. O tempo passou e chegou o dia de minha viagem a Campina Grande. Cheguei lá para fazer a prova do curso de Letras-Libras e, quando ela começou, na primeira pergunta que apareceu no vídeo, eu fui escrever e comecei a sentir um frio nas mãos, meu rosto e minhas mãos suavam, eu estava nervoso, escrevia com a letra toda troncha. Engraçado que primeiramente eu respondi tudo a lápis grafite para depois passar para a folha oficial de resposta à caneta. A lápis, consegui escrever de forma até alinhada, com as palavras perfeitas/boa caligrafia. Mas na redação [folha de resposta oficial] isso não aconteceu, saiu um garrancho. Eu tentava escrever à caneta, mas não conseguia escrever direito de tanto nervosismo. [...]. É, eu tremia. Soube na hora que seria reprovado, tive certeza de que reprovaria. Pouco tempo depois, a reprovação foi confirmada.

Fonte: dados da pesquisa

A experiência narrada por Nelson em seu primeiro vestibular reflete o relato de muitos sobre a experiência inédita de participar de uma prova de seleção – nesse caso, o vestibular – na qual o nervosismo finda por ser determinante no desempenho do candidato. Reflete, também, a realidade de muitos jovens brasileiros que, pela necessidade de trabalhar, não conseguem colocar os estudos como prioridade face à necessidade de participar da provisão financeira, própria e/ou de sua família. Reflete, ainda, caminho percorrido por muitos surdos que, egressos de um Ensino Médio em que suas especificidades linguísticas e de aprendizagem não foram atendidas, sentem-se impotentes em relação à Língua Portuguesa. Em seu discurso, fica patente o total desconhecimento sobre o gênero discursivo que seria requisitado na prova.

Isso me chama a atenção porque, ainda que se problematize a grande ênfase dada aos exames para admissão no Ensino Superior no Ensino Médio, sobretudo no terceiro ano, é comum que, na disciplina de Língua Portuguesa, seja abordada a prática de redação voltada ao Vestibular ou ao Exame Nacional do Ensino Médio[84]. Quando ele afirma seu total desconhecimento sobre o processo seletivo e sobre a redação, impossível não percebermos os fios discursivos que ligam essa experiência fronteiriça (vivida entre a Educação Básica e o Ensino Superior), e as aulas que teve na E.E. Anísio Teixeira. Os ecos das vivências pré-universitárias continuam a aparecer em outros momentos ao longo da vida acadêmica de Nelson, como veremos adiante.

[84] A UFRN teve o Vestibular, promovido pela Comperve, como modo de ingresso para todos os seus cursos até o ano de 2013. A partir de 2014, a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passou a ser requisito de entrada. De acordo com *site* da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd/UFRN), o SiSU passou a ser a forma de ingresso na maior parte dos cursos da UFRN em 2015 (o Letras-Libras/LP é exceção à regra pois, como já explicado, o ingresso no curso se deu via Teste de Habilidades Específicas e Redação entre 2013 e 2019 e via Redação de 2021 até o ano de publicação desta tese, qual seja, 2023).

Nelson soube, por meio de um amigo surdo bastante incentivador, que haveria vestibular, em 2013, para o CLLP, curso que seria inaugurado naquele mesmo ano. Sem ter noção do que exatamente o curso lhe proporcionaria, ele se inscreveu na seleção confiando que o diploma lhe renderia melhores salários em qualquer empresa. Na realidade, Nelson diz que ansiava por outra formação, em algum curso que lhe possibilitasse trabalhar com a leitura de imagens. Ele não nomeia que graduação seria essa, mas deixa explícito que, para a realização desse sonho, havia a necessidade de a instituição que a ofertava dispor de intérpretes de Libras. Assim, uma vez mais, a relação entre Libras e Língua Portuguesa parece pesar sobre a escolha do sujeito.

Quadro 23 – Relato de Nelson sobre a escolha formativa

(321) Nelson: Mas, como eu soube do Letras-Libras? Um amigo meu, surdo, me incentivou. Disse "vá estudar Letras-Libras, vá, vá, vá!". Mas eu não conhecia o Letras-Libras. "O que isso significa?". E o meu amigo "Estudando no Letras-Libras você vai aprender sobre a Libras para, no futuro, se formar. Vá!". Somente! Mas ele não me falou nada sobre "ser professor". Eu o vi e entendi errado. Eu pensei que essa formação me daria um certificado para entrar em qualquer tipo de empresa. Eu entendi errado. Com o certificado conseguiria ingressar numa empresa e receber um salário maior, só isso. Foi com isso que relacionei. Disse "Está bem!". Eu gosto muito de ler imagens. Tenho um dom para isso. Queria estudar isso na faculdade, mas não havia intérprete. Foi quando soube que em 2013 a UFRN criou o Letras-Libras/LP. Muitos me disseram "Vá! Vá!". Fiquei reticente, mas resolvi tentar. Pensei: "Deus sabe se serei reprovado pela segunda vez". [...].

Fonte: dados da pesquisa

Exotopicamente, ao se voltar para aquele momento de sua vida, em 2013, Nelson avalia que não tinha o perfil que se espera de um candidato ao curso de CLLP. Ele não explicita em seu discurso que perfil seria esse, mas, mais adiante – como ainda se verá – ele menciona que não queria ser professor e, como vimos no excerto acima, ele se candidatou ao curso sem saber que se tratava de uma licenciatura: um curso de graduação para formação de professores.

Ao longo dos oito anos que tenho de atuação no curso como professora dessa graduação, não foram poucos os surdos que vi declarar que seu sonho profissional não era ser professor. O CLLP era escolhido por eles por outros motivos. Um deles era o de que o modo de ingresso contemplava suas especificidades linguísticas, isto é, em sua primeira versão (de 2013 a 2019), o processo seletivo tinha duas etapas: uma com vinte perguntas objetivas em Libras e outra com uma proposta de redação de texto argumentativo a ser escrito em português, mas cuja correção era flexibilizada, dando mais ênfase a aspectos semânticos do texto do que a aspectos gramaticais. Em sua segunda versão, iniciada em 2021, o processo seletivo passou a requerer do candidato a realização de uma "redação em Libras", ou seja, a produção de um

texto argumentativo, em Libras, a respeito de tema proposto pela banca. Perceba-se que a prova não se pauta nos temas das diversas disciplinas escolares (Matemática, Biologia, Química, Física, História, Geografia, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa), como no Enem[85], mas no conhecimento da Libras e nas habilidades argumentativas do candidato.

Outro critério para a escolha pelo CLLP era o seu próprio modo de funcionamento: a maior parte do curso é ministrada em Libras por professores surdos e ouvintes bilíngues, o que significaria poder, talvez pela primeira vez em toda sua trajetória de estudos, ter aulas diretamente em sua "língua de conforto", como sinalizado por muitos. Um motivo para a escolha do curso por surdos que não pretendiam ser professores é a possibilidade de, nele, ser introduzido à academia, conhecer sua dinâmica, seus contratos sociais, as oportunidades proporcionadas por ela e, já com alguma experiência, tentar entrar, via SiSU, em outro curso de sua preferência.

No caso de Nelson, que não sabia que o CLLP lhe daria a formação como professor, tanto o incentivo de colegas como a perspectiva de incremento salarial em seu trabalho foram fatores determinantes para sua inscrição. Um pouco inseguro por sua experiência anterior na UFCG, Nelson realizou o vestibular do CLLP e o tema da redação, "Acessibilidade", ainda estava registrado em sua memória em 2021. Sua aprovação aconteceu, mas sua chamada foi feita na segunda lista, pois não ficou entre os primeiros classificados. Destaco o que ele diz a esse respeito sobre sua relação com a Língua Portuguesa (Quadro 24).

Quadro 24 – Relato de Nelson sobre a LP

(321) Nelson: Fui aprovado no Letras-Libras/LP. Mas eu não fui aprovado na primeira lista de classificação. Teve um primeiro grupo que entrou, alguns de seus alunos desistiram e eu entrei na segunda chamada, **porque meu português era ruim**. Mas por pouco, passei. Entrei no recém-criado Letras-Libras/LP. [...].

Fonte: dados da pesquisa

Até esse momento, a forma como Nelson se refere a seu domínio da Língua Portuguesa parece pender para o lado negativo. Com o passar do tempo, porém, observo que a graduação lhe proporciona experiências que o fazem começar a se mover em um trajeto, nada fácil, de

[85] Desde o ano de 2017, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) disponibiliza a prova em Libras para candidatos surdos. Inegável a conquista que isso significa para a comunidade surda brasileira. Porém, ainda há de se problematizar o fato de que, para a esmagadora maioria dos surdos brasileiros, os estudos da educação básica não acontecem tendo a Libras por língua de instrução (seja com professor bilíngue, seja com TILS mediando a comunicação), como indicado anteriormente nesta tese. Então, embora disponham da prova em Libras, ainda temos um longo caminho para que se considere que os surdos brasileiros estão realizando o Enem em pé de igualdade com os candidatos ouvintes.

ampliação de conhecimentos a respeito dessa língua. Antes disso, porém, alguns tropeços aconteceriam.

6.1.2.2 Ser Calouro

O primeiro período de qualquer curso de graduação é recorrentemente qualificado pelos estudantes como sendo o mais desafiador. Tantas são as novidades com que se deve lidar na vida universitária que é comum haver, em qualquer turma estreante, uma redução na quantidade de alunos matriculados nesse período do curso.

Na licenciatura em Letras-Libras/LP, esse momento é especialmente desafiador para o novato, sendo ele ouvinte ou surdo. Para ambos, é inédita a experiência de se ter aulas (que não sejam de curso de "Libras – Básico", por exemplo) em Libras. Para os ouvintes, muitas vezes, recém-iniciados na língua de sinais, deparar-se com professor e colegas sinalizadores que se comunicam fluentemente em Libras pode ser desesperador[86]. No caso dos surdos, igualmente amedrontador pode ser um contexto de estudos em que o professor é fluente em Libras: nesse caso, o surdo é visto. Se a invisibilidade vivenciada na escola (como narrado por Nelson) deixa ocultado todo o extraordinário potencial do alunado surdo, também oculta as lacunas de aprendizagem, ou aspectos da vida estudantil do sujeito que ele não queira trazer à luz. Ao chegar no CLLP, em que os eventos de ensino-aprendizagem são mediados pela Libras, mais oportunidades de apresentar seu potencial são dadas ao surdo, mas, ao mesmo tempo, novas expectativas passam a recair sobre ele, e isso pode ser assustador.

Em seu primeiro dia de aula, de acordo com Nelson, ficou evidente a diferença existente entre o Ensino Médio e o Ensino Superior (Quadro 25).

Quadro 25 – Primeiras impressões de Nelson no curso

(325) Nelson: [...] eu cheguei, olhei para dentro e fiquei impactado. Vi todo o mundo acadêmico, congelado, olhando para frente fixamente, em silêncio. Percebi a diferença em relação à escola, que era aquela bagunça.

Fonte: dados da pesquisa

[86] Enquanto estive na coordenação do curso, a cada nova entrada, uma grande quantidade de ouvintes vinha me comunicar que trancaria a graduação para voltar ao curso básico e, futuramente, retornar ao CLLP. Minha resposta a isso era incentivar a permanência no curso, pois, onde mais esse aluno ouvinte teria a chance de imergir, diariamente, em contextos de interação verbal totalmente realizados em Libras? A maior parte dos que insistiam conseguia levar o curso adiante.

Interessante Nelson mencionar a rigidez muscular dos participantes da aula como sinônimo de "ser acadêmico". Até mesmo o cumprimento a um amigo de anos ficou impedido naquele cronotopo (Quadro 26).

Quadro 26 – Relato de Nelson sobre os primeiros contatos interpessoais

(325) Nelson: Quando eu entrei no anfiteatro, tomei um choque. Olhando aquilo fiquei chocado. Me sentei. O professor Cláudio foi o primeiro que conhecemos. Estava ensinando em Libras e eu olhando para ele. Percebi um amigo meu sentado à minha direita e tentei cumprimentá-lo disfarçadamente. Era meu amigo Deonísio. Ele me deu sinal para não falar com ele. Estava totalmente formal. [Representando ele próprio, com timidez e sem graça]> "Olá!". Voltei a olhar para frente e me calei. [...].

Fonte: dados da pesquisa

O modo como Nelson narra essa cena permite quase experimentar a sensação que aquela primeira aula suscitava. Tanto pela inédita formalidade quanto, e talvez principalmente, pela emoção que despertava nele o ter aulas diretamente em Libras pela primeira vez. No contexto da graduação em Letras-Libras/LP, a Libras era condição para a realização da aula, e não apenas como linguagem que permite ao aluno compreender o professor mas também ao professor compreender diretamente o aluno. Se, na escola, era como se ele não existisse, ali, ele era visto e compreendido em sua primeira língua.

Naquela mesma noite, Nelson relata ter "pagado um mico". Em determinado momento da aula, o professor Cláudio, ouvinte, pergunta à turma: "Vocês sabem o que significa essa imagem de flor entre as pedras que desabrochou após a chuva?". Mais que depressa, Nelson ergue a mão para responder. Sua sinalização narrando o fato demonstra que ele estava empolgado por poder se pronunciar na aula, algo, repito, talvez novo em sua trajetória de estudos (Quadro 27).

Quadro 27 – Relato de Nelson sobre a primeira interação na aula

(325) Nelson: Eu falei "ela significa que choveu muito sobre a pedra, que foi se desgastando até que nasceu uma flor. É isso?". Cláudio, meio que de sacanagem, só me olhou e disse: "por acaso você já leu o texto?" [com ENM de que a resposta não estava correta]. E eu não tinha lido [riso]. O Cláudio estava tipo sem entender minha resposta. "É outro tema!" <[Representando Cláudio com cara de reflexão]. Sério. O tema era outro. [Representando Cláudio]> "Você recebeu o texto que deveria ler?". "Eu não, professor. Desculpe" <[Representando ele mesmo, se encolhendo na cadeira] e fiquei em silêncio. Meus colegas ficaram segurando o riso. [Representando os amigos]> "Pra quê dar esse pulo na frente de todos/queimar a largada? Calma!". Fazer o quê? Fiquei com vergonha. E esse começo me deixou preso/retraído/fechado. [Representando ele mesmo]> "Nunca mais farei perguntas, nunca mais!" [...].

Fonte: dados da pesquisa

A entusiasmada resposta de Nelson foi recebida, contra suas expectativas, de modo gélido pelo *outro-professor Cláudio*. A sombra da língua portuguesa parece figurar na cena, quando o docente pergunta "Você recebeu o texto que deveria ler?". O português não estaria de fora na graduação que escolheu, afinal. Nelson afirma não ter recebido o texto. De acordo com ele, o constrangimento sentido no momento em que o docente o corrigiu levou-o ao silêncio e à promessa para si próprio de que nunca mais faria perguntas. O silêncio volta a figurar em sua vida estudantil, mas, agora, como uma opção, em um contexto em que sua língua podia ser compreendida. Nelson assumiu a postura de não se expor mais desse modo nas aulas.

Em relação aos gêneros acadêmicos, ele fala que teve uma enorme dificuldade no início do curso de graduação, pois não estava familiarizado com eles (Quadro 28).

Quadro 28 – Desconhecimento de Nelson dos gêneros acadêmicos

(327) Nelson: Os gêneros. Isso foi um problema para mim, pois eu não conhecia, e me senti angustiado com isso. Não conhecia nada sobre artigo, sobre projeto, não conhecia as disciplinas, [representando ele mesmo]> "Primeiro semestre? O que é isso? Sinal de METODOLOGIA? Não conheço!". Não conhecia absolutamente nada. [...].

Fonte: dados da pesquisa

Enunciando esses "desconhecimentos", Nelson parece, mais uma vez, revozear discursos de universitários surdos e ouvintes recém-chegados ao terceiro nível de ensino, ainda que os tonalizando com suas próprias valorações. A ciência desse desconhecimento, somada à carga laboral diária que tinha, fazia com que adotasse uma postura de fuga quando trabalhos eram requisitados pelos docentes.

Quadro 29 – Experiência de Nelson com os gêneros acadêmicos

(327) Nelson: [...] A nossa turma formou grupos para apresentar seminário. Eu não fiz nada, nem slides, nem organizei, nem discuti, nem estudei, nada. Eu não entendia o que lia com clareza. No SIGAA, os professores disponibilizavam textos acadêmicos que eram muito formais, eu não entendia nada. Eu não tinha vontade de estudar. Eu trabalhava de dia e, após o expediente, ia para a UFRN. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Ele relata, ainda, outro fato ocorrido, também no primeiro período do curso, que, mais uma vez, fez com que ele pensasse em retroceder nos estudos. Fazer trabalhos em grupo na graduação é algo cotidianamente requisitado, especialmente para apresentação de seminários, um dos gêneros acadêmicos em que Nelson, também nesses primeiros dias de UFRN, teria de aprender a enunciar.

Uma das modalidades do gênero seminário é realizada pela apresentação de um grupo de alunos, pautada na leitura de um texto acadêmico recomendado pelo professor. É um gênero que pressupõe estudo prévio, preparação de materiais (como slides, por exemplo) que amparam a explanação do grupo, para que não se desvie do roteiro, e auxiliam a plateia a acompanhar a linha de pensamento construída.

Ao falar sobre o Ensino Médio, como já mencionado, Nelson descreve sua prática de estudos como se limitando a "preencher a atividade e entregar ao professor", dinâmica bastante aquém daquela requisitada pelo seminário, uma atitude proativa, investigativa, leitora que busca tornar o conteúdo o mais claro possível àqueles que assistem à apresentação. Nelson não parecia estar habituado a isso. Ademais, o isolamento que ele autoimpôs a si, depois do episódio da primeira aula, dificultou mais ainda esse processo, que só pode se desenvolver na relação com o *outro-colega de grupo* (Quadro 30).

Quadro 30 – Experiência de Nelson com a preparação para o seminário

(327) Nelson: Um dia, cheguei na sala, estava diferente, todos em grupos conversando entre si, lendo papeis [ENM de preocupação]. Perguntei a alguém da turma "o que é isso, esse pessoal agrupado lendo e conversando?". [Representando colega de turma respondendo]> "São os grupos de apresentação do seminário". Eu não entendi e comecei a ficar angustiado: "Quem é do meu grupo?". "São Carol e Camila" <[representando o colega]. Me inseri no grupo. "Como vamos fazer?" <[Representando ele mesmo]. "Olha, o Power Point etc. etc." <[representando as demais componentes do grupo explicando coisas para ele sobre o seminário]. E eu não entendia nada. [Representando ele mesmo pensando]> "O que é Power Point?". Aquilo foi me dando uma angústia, fui ficando mal. Os grupos foram se apresentar, e eu fui observando e compreendendo "Ah, é isso que significa?". Entendi mais ou menos. Até que, após algumas apresentações, o professor disse "chegou a vez do seu grupo". Fomos apresentar e me disseram: "Pode projetar seus slides". Eu disse: "Eu?!". Eu não havia estudado nada! Jogaram essa responsabilidade sobre mim. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Mediante a "impossibilidade" de fuga daquela situação de apresentação, Nelson se junta, apressadamente, ao grupo que lhe havia sido destinado, para realizar o seminário. Improvisadamente, começa a entender o que é o gênero discursivo seminário por meio da apresentação de outros colegas. Contudo, aquilo seria insuficiente para tornar sua experiência exitosa.

A postura repelente que vinha tendo em relação aos colegas, emparelhada, mais uma vez, às suas dificuldades com a Língua Portuguesa, ampliava, para Nelson, a dimensão do desafio que representava apresentar-se aos *outros-colegas de turma* e ao *outro-professor*. Isso somado à rotina de trabalho diário, que consumia seu tempo e sua energia, que poderiam ser dedicados aos estudos, culminou em mais um episódio que marcou negativamente Nelson. Com

tom de desapontamento, relata, quase que com o amargor de quem foi traído, que suas colegas Carol e Camila o incumbiram de expor o conteúdo que lhes cabia naquela noite: “Eu disse: “Eu?!”. Eu não havia estudado nada! Jogaram essa responsabilidade sobre mim”.

Tingindo sua narrativa com uma mistura de culpa – por não ter estudado – e vitimismo – por ter sido exposto por suas colegas –, Nelson chega ao ponto alto de seu relato, protagonizado, uma vez mais, por ele e pela Língua Portuguesa, assistido por toda a classe. Nos slides que subsidiariam a apresentação do seminário, o texto desafiava Nelson, que tentou espelhá-lo, palavra a palavra, em Libras, para o público que o visava (Quadro 31).

Quadro 31 – Nelson apresentando seminário

(327) Nelson: Fiquei o tempo todo olhando o texto que estava projetado e traduzindo com português sinalizado, só! Traduzindo o texto, só! Eu não acrescentei uma reflexão, alguma vivência, alguma explicação, nada. Eu olhava pra parede [onde havia a projeção] e, olha só, foi horrível o meu comportamento, eu olho para trás, que vergonha, nunca mais! [Olhando para trás, representando olhar para a projeção, sinaliza os seguintes sinais soltos]> “Poder”; “importante”; “criança”... eu olhava para trás [para ler o slide projetado] e para frente, sinal a sinal. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Como que se agarrando à única possibilidade de escapatória daquela situação, Nelson se apega às palavras, tentando torná-las palatáveis em Libras, mas, pela avaliação que ele mesmo faz da situação, sem sucesso. As palavras soltas não formavam um todo de sentido naquele contexto e o *outro-professor*, com expectativa de que o aluno demonstrasse, em alguma medida, que as palavras alheias a ele, isto é, do texto estudado para a apresentação, em alguma medida, ao menos principiavam a se tornar palavras suas/sinais seus, não deixaria de pontuar isso. O que Nelson teria a dizer com suas próprias palavras/sinais sobre o tema em estudo?

Quadro 32 – Feedback do professor sobre a apresentação

(327) Nelson: [...] O professor olhou e disse “Está bem. Eu já li o texto e você está lendo o texto. E aí? Algo a acrescentar de suas reflexões de leitura geral do texto?” E eu respondi “Desculpe, eu só tenho isso para apresentar”. O professor me olhou com cara de desapontado e fez “joia!”. Quando eu vi a expressão facial do professor, seu movimento de sobrancelha, aquilo mexeu comigo, eu não conseguia me abrir, me fechei mais ainda. Senti medo.

Fonte: dados da pesquisa

O sinal “joia!” feito pelo professor, tem como sentido estandardizado “tudo bem”. Porém, sua expressão facial, “seu movimento de sobrancelha”, reacentuou o signo, transformando-o, ao que parece, em seu exato oposto: “não está tudo bem”. Nelson leu muito bem essa imagem. Sem nada a acrescentar aos seus “sinais soltos”, resta a Nelson apenas se

desculpar por sua performance. Uma vez mais, o olhar do *outro-professor* sobre Nelson lhe atravessa de forma cortante, e o silêncio, o fechar-se em si, retorna mais uma vez, agora também encapsulado pelo medo. O *eu-para Nelson* naquele ponto parecia não poder estar mais deslocado: um estudante que não estuda; um aluno com baixo rendimento; um colega de turma sem parceiros com quem contar.

O conturbado primeiro semestre de curso de Nelson não terminaria aí. Além dessas ocorrências narradas por ele, com certo tom de trauma, ainda ocorreu uma importante, mas inesperada, descoberta de sua parte (Quadro 33).

Quadro 33 – O que vem depois?

(327) Nelson: Camila e Carol me perguntaram "Você sabe o que acontecerá depois que nos formarmos no Letras-Libras/LP?". Eu respondi: "Não, vamos conseguir empregos em lojas com um salário melhor". Elas responderam: "Não, você se formará para ser professor". Eu: "Oi?! Eu vou ser professor e dar aula?". Elas: "Sim! Seja academicamente em universidade, seja na prefeitura, seja no estado, você será professor". "Desculpe/lamentavelmente, eu não aceito ser professor, não combina comigo, eu vou escolher outro curso como teatro, artes, outro de que eu goste". E elas: "Você terá de encontrar uma disciplina de que você goste". E eu fiquei nesse impasse. [...].

Fonte: dados da pesquisa

Como já comentado anteriormente, Nelson não detalha em profundidade como foi sua experiência escolar. Porém, para falar brevemente sobre seus professores da Educação Básica (de, no mínimo, 12 anos), ele optou por dizer que "nenhum professor sabia Libras" e que o professor de História, na ausência do ILS, continuava a ministrar as aulas oralmente, como se não considerasse sua presença em sala. A respeito de suas experiências com docentes no Ensino Superior até este momento de sua narrativa, ele pinça dois ocorridos desastrosos, em que se sentiu envergonhado e impotente. Perante o destaque dado por Nelson às angustiantes situações vividas com esses professores, não é de se estranhar sua evitação à possibilidade de vir a ser, ele mesmo, professor. Todo esse cenário tido como desfavorável por Nelson parecia ser sempre redimensionado pela sua relação nada amigável com a Língua Portuguesa (Quadro 34).

Quadro 34 – Dificuldades de Nelson com a LP

(327) Nelson: Eu tinha dificuldades com a gramática do português escrito, minha redação não era adequada, eu enviava mensagem de Whatsapp aos professores que me diziam que não haviam compreendido o que havia escrito... barreiras atrás de barreiras. Eu não tinha compreensão. [...].

Fonte: dados da pesquisa

Diante da hostilidade acadêmica, Nelson parece ter desistido de nadar contra a corrente. Isolou-se e deu entrada no trancamento do curso entre o primeiro e o segundo semestre.

Quadro 35 – Trancamento do curso

(327) Nelson: [...] Entre o primeiro e o segundo semestre, eu tranquei o curso. Dei um basta. Foi [respondendo a algum colega], tranquei, faltei bastante, por uma semana. Eu não tinha dom. Eu não tinha interação com os demais, me faltavam informações, não conhecia os sinais, fui só piorando. Eu olhava para mim, com relação à língua portuguesa, e não achava que era capaz de me comunicar. Havia um empecilho, não conseguia avançar. [...].

Fonte: dados da pesquisa

Embora não mencione um diagnóstico clínico, possivelmente, Nelson adentrou uma zona de ansiedade em seu início de estudos que o conduziram, se não a um quadro de adoecimento psíquico, a um ponto bem próximo de risco à sua saúde mental. Porém, após conselhos de uma amiga de sua mãe, voltou atrás no processo de trancamento e deu prosseguimento aos estudos. Nos períodos subsequentes, Nelson já não seria mais calouro, mas as surpresas da vida acadêmica continuariam presentes ao longo de sua trajetória.

6.1.2.3 Ser professor em formação

O primeiro período de curso de Nelson foi repleto de lidas com o novo – aulas em Libras, gêneros discursivos diferentes, expectativas sobre si nunca antes experienciadas, perspectiva profissional inesperada. Foi, igualmente, momento de reencontro com o velho – a Língua Portuguesa, com feição ameaçadora, permeando práticas discursivas, o silêncio, o isolamento, o dilema entre o trabalhar e o estudar. Virar a primeira página da vida universitária parece ter requerido bastante esforço de Nelson, a ponto de ele afirmar que foi apenas no quarto semestre que conseguiu se encontrar no curso.

Quadro 36 – Começando a se encontrar no curso

(327) Nelson: Continuei estudando. Demoraram mais ou menos dois anos para que eu entendesse as coisas. Até que, no quarto semestre, eu compreendi. Eu descobri a disciplina com a qual me conectaria: Literatura[87]! Ela me emocionava e era clara para minha compreensão sobre como fazer. [...].

Fonte: dados da pesquisa

[87] No CLLP, a área de Estudos Literários para Usuários de Libras contém, como obrigatórias, as disciplinas de Introdução aos Estudos da Literatura, Literatura Brasileira I, Literatura Portuguesa e Literatura Surda I e, como optativas, Literatura Surda II, Literatura Brasileira II e Literatura Africana.

Após percorrer quase metade do curso de graduação, Nelson conseguiu identificar nele a área de estudos com a qual se afinava. Repare-se que, na apresentação de si que fez à turma do SAVEx, no primeiro dia do curso de extensão, ele se refere a si como "poeta". É certo que estudar literatura não torna alguém poeta, mas tendo a pensar que os estudos literários realizados no CLLP tiveram papel propulsor na autodescoberta de Nelson como poeta. Curioso que, quando ele afirma "Ela [a literatura] me emocionava e era clara para minha compreensão sobre como fazer", ele declara que a Literatura lhe propiciava viver a indissociabilidade entre sentir (emoção) e pensar (compreensão), duas dimensões do humano que tendem a ser dissociadas no âmbito científico para dar lugar de relevância à segunda em detrimento da primeira. Intuo que a literatura lhe permitiu chegar a um "sentipensar", algo proposto pelo sociólogo colombiano Orlando Fals Borda e explicado por Santos como

> [...] o modo como ocorre a fusão de razões e emoções, dando origem a motivações e expectativas capacitadoras. O coração guia a razão, seja para gozar o mundo, um mundo composto de humanos e não-humanos, ou para transformá-lo. Nem o coração é um mero órgão humano, nem a razão é a racionalidade cartesiana, nem a espiritualidade tem de ser entendida da forma específica como os povos indígenas a usam para exprimir a presença constitutiva de um mundo transcendente no mundo imanente (Santos, 2019, p. 136-137).

Ouso pensar, seguindo a corrente enunciativa de Nelson, que a Literatura, por um lado, propiciou-lhe, na academia, um encontro dele consigo mesmo naquele cronotopo. Ao que parece, enfim, encontrou não só o "o quê", mas o "como" estudar com excelência. Talvez não se trate nem de "o quê" ou "como", mas de "quem", afinal, as disciplinas de Literatura falavam de quem, a não ser do humano, a não ser dele mesmo?

Tenho ainda a impressão de que a Literatura viabilizou o início de algum tipo de conciliação entre Nelson e a Língua Portuguesa. Nesse momento, retorna um importante personagem na história acadêmica de Nelson: o professor Cláudio, da área de Literatura, aquele mesmo do desastroso primeiro dia de aula. Certamente, ele teve papel importantíssimo na reviravolta acadêmica de Nelson, como ele explicita no Quadro 37, a seguir.

Quadro 37 – Embate de Nelson com o professor Cláudio

(327) Nelson: Agradeço ao professor Cláudio por ter me dado vários carões/por ter me repreendido/ brigado comigo sobre a questão da leitura do português. Eu dizia "Não gosto de ler. Acho muito difícil". Cláudio dizia: "E aí? Ler vai te ajudar a formular sua opinião, a refletir, a raciocinar, você é capaz. Se você deseja produzir, ler é o básico para te auxiliar. A prática da escrita do português não adianta sem a leitura. Precisa ler, internalizar para depois praticar a escrita do português. O Nelson precisa parar de reclamar". Eu me calei e parei. [...].

Fonte: dados da pesquisa

Repare-se que, uma vez mais, Nelson adota o silêncio como postura. Todavia, nesse caso, o sentido do silêncio não remete a um recuar, a um fechar-se, esconder-se para não ser visto, mas a um refletir a respeito do que foi dito, do conselho ganho, da bronca recebida. Talvez, pela primeira vez, Nelson tenha compreendido e aceitado que por haver um ambiente em que a Libras é a língua principal de comunicação cotidiana não significa ausência de embates, e que a repreensão pode ser um modo de incentivo positivo à mudança.

Nesse sentido, o papel do professor também parece passar por alguma ressignificação. Na perspectiva de Nelson, o docente não era mais alguém para quem o aluno surdo era invisível, ou alguém que "só de sacanagem" desqualificava a resposta do aluno, ou alguém que expunha gratuitamente a fragilidade do discente perante toda a turma, mas alguém que lhe lançava olhar amorosamente interessado (nos termos de Bakhtin) e, cuja resposta, ainda que dura, chegava-lhe com o propósito de favorecer o avanço intelectual.

Cláudio, além de professor fluente em Libras, não via essa língua como um acessório à educação dos surdos. Ao longo das aulas de Literatura (Brasileira, Portuguesa, Surda etc.), certamente já havia dado provas a Nelson de que concebia a Libras e a LP como línguas igualmente complexas e capazes de subjazer à construção da consciência humana. Talvez essa postura que não submetia a Libras à posição inferior à LP tenha contribuído para que suas palavras tenham tido efeito produtivo em Nelson nessa altura da graduação. O discurso desse *outro-professor* sobre a importância de se dedicar à aprendizagem da LP lhe chega aos olhos não como palavra autoritária, mas como palavra internamente persuasiva e parece ganhar sua adesão (como veremos adiante). O "dever aprender português", antes tido como ordem exterior desagradável, vista como uma imposição ouvintista, é recebido dessa vez com implicação e comprometimento de Nelson, como possibilidade de ampliação de saberes e empoderamento.

Na narrativa de Nelson, esse parece ser um ponto importante na sua história em relação à LP. Diante do "carão" dado pelo professor, Nelson passa a se dedicar à aprendizagem do português (Quadro 38).

Quadro 38 – Encontro de Nelson com a LP

(327) Nelson: [...] O tempo foi passando, e comecei a ler no ônibus mas não tinha paciência, ao poucos fui tentando. O tempo passou. Cláudio formava grupos para fazer perguntas e debater textos que havíamos lido e que ele havia explanado em aula. Nessas ocasiões, ele me estimulava a expor o que eu havia lido, e íamos interagindo, compartilhando até compreendermos. Dali a dois anos, pouco tempo, já me formaria. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Após começar a se abrir para a LP, Nelson passou a ser atuante em contextos do CLLP em que a LP era objeto de estudo ou em que a língua do conteúdo a ser estudado estava semiotizada. Isso fica explícito no relato que ele faz dos encontros promovidos por Cláudio, dos modos de "grupo de estudo" nos quais textos eram debatidos e Nelson foi sendo encorajado a se expor perante os colegas. Outra prática acadêmica relatada por Nelson como contribuinte para seu aprimoramento em Língua Portuguesa foram as aulas da professora Janaína (Quadro 39).

Quadro 39 – Aulas de LP da professora Janaina

(327) Nelson: O tempo foi passando, e com relação à leitura, à comunicação em português, estou melhor. Como eu aprendi português? Me comunicando, escrevendo, fui melhorando. Aos 23 anos, atrasado. 23! Gramática do português, construções sintáticas, com 23 anos! Anteriormente, eu cresci só com palavras, vocabulário. VOCÊ, CASA, VAI, palavras soltas por 23 anos. Agora estou melhorando por quê? A professora Janaína tinha uma disciplina, estávamos nessa turma dela. Ela distribuía para nós atividades com várias perguntas sobre preposição, principalmente. Eu tenho problema com as preposições, Rodrigo também, Karin também, temos problema com elas. Por quê? Ficamos angustiados com os três [gêneros]: "de", "do", "da", "na", "no". É confuso! "Pelo", "pela", "por", e seus significados básicos. [...].

Fonte: dados da pesquisa

Mais um ouvinte fluente em Libras, dessa vez, Janaína, tem influência sobre os caminhos de Nelson em relação à Língua Portuguesa. Aos 23 anos, Nelson considera que, pela primeira vez, teve aulas significativas de LP abordando a gramática da língua. Chama a atenção essa sua fala porque, em outro momento da aula[88], Nelson afirma que passou por tratamento fonoaudiológico para fala da LP ao longo de sua infância. Nesse momento, ele menciona que "cresceu só com palavras soltas" até os 23 anos. Ou seja, nem na escola, nem no processo clínico de estímulo auditivo e da fala, o ensino/o trato com a Língua Portuguesa superou o âmbito lexical.

Para além da mudança de abordagem da LP, as aulas da professora Janaína parecem revelar mudanças no posicionamento de Nelson na relação *eu aluno – outro professor* em seu relato.

[88] Tal informação pode ser lida nos Enunciados 68 e 71, presentes no Apêndice B.

Quadro 40 – Relação Nelson *versus* Janaina em relação à gramática de LP

(327) Nelson: [...] Pedi a Janaína que me explicasse o significado básico de cada um desses termos e ela ficou "Ah, como vou explicar? Deixe-me ver... como vou explicar? Me ajudem, [representando Janaína se dirigindo a alunos ouvintes do curso] alunos ouvintes que sabem Libras, a explicar para ele". Eu disse: "Com licença, os professores não são eles. A professora é você. Me explique você, professora! Deixe os outros alunos de lado, eles são iguais a mim! Você me explique!". E a Janaína: "Me desculpe. É a primeira vez que me perguntam o significado de "no", "na"...". Respondi: "Então precisa saber! Não pode não saber e ficar ensinando a partir do que copiou de outros materiais voltados para a realidade ouvinte. Precisa saber com correção". Eu perguntei inúmeras coisas para Janaína que a deixaram com os nervos à flor da pele, precisou de paciência. Eu perguntava, respondia as atividades, questionava como era a gramática, e fomos indo. [...].

Fonte: dados da pesquisa

Essa passagem com Janaína aparentemente evidencia como, neste novo momento de sua formação, o *outro-para-mim*, isto é, o *professor-para-o-Nelson*, ocupa um lugar não visto nos relatos anteriores: o de sujeito que pode ser questionado, colocado em dúvida, repreendido até; e nessa dança das cadeiras identitárias, em que os papéis não são fixos, mas móveis e constituídos sempre em alteridade, inevitável que a posição de Nelson também fosse diferente daquela inicial, mostrando-se, dessa vez, como a do questionador quando não tem sua expectativa correspondida, como a daquele que estabelece o que espera do outro de forma contundente.

O episódio também suscita alguns questionamentos para os quais não há um "sim" ou "não" definitivo. O primeiro é: será que o encorajamento à "repreensão" da professora se deu pelo fato de ela ser mulher? Tal possibilidade é aventada pelo fato de que não percebi essa atitude questionadora direcionada a professores homens. O segundo é: a representação que Nelson demonstra do professor como aquele que deve saber tudo, a quem não deve ser dada margem para dúvidas, recai sobre todo e qualquer professor ou somente sobre o professor ouvinte de Língua Portuguesa? Sem resposta a essas questões, resta apenas reconhecer que se anteriormente o silêncio se presentificou nos vários impasses que teve com os docentes, em algumas ocasiões indicando aceitação incondicional do que lhe era imposto em termos educacionais, na segunda metade da graduação, Nelson não se cala. Ao contrário, expõe, com indignação, que a professora "deve saber com correção".

O estado de apatia, de constrangimento, de medo que algum dia marcou a vida acadêmico-estudantil de Nelson parece ter dado lugar a um estado de alerta, vigilância e cobrança ao professor. Ele não aceitaria mais calado uma aula continuar sendo ministrada como se ele não estivesse ali. Isso não ocorre considerando apenas a língua de instrução mas também

os modos como a aula foi preparada, se pautada na realidade surda ou "copiando outros materiais voltados para a realidade ouvinte".

Em sua avaliação sobre seu rendimento no curso como um todo, Nelson acredita ter avançado mais em algumas áreas do que em outras.

Quadro 41 – Autoanálise de Nelson sobre seus avanços no curso

(327) Nelson: Mas a realidade é que eu não estudei 100% do curso. Com relação à Literatura, eu avancei bastante. Com relação à Linguística, avancei menos. [...].

Fonte: dados da pesquisa

Apesar disso, impossível negar que as vivências e os posicionamentos de Nelson como aluno da graduação foram incidindo sobre sua identidade, desenhando e sendo desenhados nas relações intersubjetivas, costurando e sendo costurados por suas relações com a Libras e a Língua Portuguesa, elaborando e sendo elaborados pela forma como foi se relacionando com as diversas áreas de conhecimento acadêmico, especialmente com a Literatura. Ao que parece, sua resistência inicial contra a formação para se tornar professor foi sendo superada semestre a semestre, e isso garantiu que, no momento seguinte de sua vida acadêmica, sua posição fosse completamente outra no jogo das identidades acadêmicas.

6.1.2.4 Ser professor

Pouco tempo depois do episódio ocorrido com a professora Janaína, Nelson se formaria professor. Aquele jovem rapaz que entrou em uma licenciatura sem nem mesmo saber qual seria seu futuro profissional estaria em breve ocupando o lugar de docente. Após tantas reconfigurações identitárias, chegaria o momento em que Nelson se depararia com um *eu-professor* e um *outro-aluno*. Essa troca de lugares sociais em seu novo cronotopo de trabalho certamente promoveria mudanças em suas representações sobre o *ser professor* e o *ser aluno*. Vejamos o que ele diz sobre seu início profissional (Quadro 42).

Quadro 42 – Início de atuação profissional de Nelson

(327) Nelson: [...] O tempo passou. Finalizei o curso. Descansei. Pensei: "Acabou. Me formei". Pouco tempo depois, passei na seleção para professor substituto. Foi rápido! Fiquei meio sem saber como fazer. Comecei a comparar a minha experiência como aluno e, agora, como professor. É muito diferente! [...].

Fonte: dados da pesquisa

Nelson tem sua primeira experiência como professor no mesmo curso de graduação que o formara. Isso é previsto no Decreto nº 5.626/2005 quando afirma que os cursos de Letras-Libras e Letras-Libras/LP formariam professores para atuar no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e no Ensino Superior. Além disso, Nelson iniciaria sua carreira docente ministrando as disciplinas pelas quais mais nutria afinidade: as de Literatura.

Atuar na casa onde aconteceu sua formação, na área com a qual tem maior afinidade, pode criar ao expectador a impressão de familiaridade do novato para com sua inédita atividade profissional. A despeito da aparente intimidade com a UFRN e a Literatura, como era de se suspeitar, na comparação entre a experiência estudantil e a experiência docente, o adjetivo "diferente" foi o utilizado por Nelson. Esse seu início como professor apresentou alguns entraves (Quadro 43).

Quadro 43 – De discente para docente

(327) Nelson: Quando eu entrei, perguntei a Cláudio "Como faremos com os materiais, o conteúdo a ser ministrado, como?". Cláudio me passou alguns materiais e "Se vira, esse é o seu trabalho como professor. Porque nos dois anos anteriores, quando você era aluno, teve a oportunidade de me perguntar e eu te ensinei. Agora, você já está formado e sabe. Teve aqueles dois anos de dificuldade com a leitura, mas daqui pra frente, é com você". Eu fiquei aflito! Era muito difícil. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Nesse novo posto de observação, a perspectiva nitidamente se modificou em relação ao *ser-professor*. O "descanso" que sucedeu sua formatura deu lugar às novas demandas de estudo típicas da atuação professoral. O professor não sabia tudo, afinal! O professor é estudante! Ao que parece, ao dar-se conta disso, ele recorre a seu antigo preceptor Cláudio, na busca por orientação, ou por um lugar seguro, já conhecido, de onde pudesse iniciar sua caminhada lecionando. A acolhida de Cláudio foi diferente da de antes. Ambos eram, alteritariamente, diferentes. Ambos eram professores, então. Na sinalização de Nelson, fica evidente como lhe pareceram duras as palavras de Cláudio sobre a posição que ele ocupava naquele momento: "Se vira. Esse é seu trabalho como professor [...] daqui para frente é com você". Talvez aí ele tenha compreendido um pouco a posição de Janaína no episódio da aula de Português. Talvez, também, tenha voltado à sensação de solidão que sentiu no episódio de apresentação do seminário ainda no início da graduação. Nelson estava por si só. Em seu discurso, isso parece ser reforçado quando fala sobre a divisão de disciplinas entre ele e Wilson, outro professor surdo também da área de Literatura (Quadro 44).

Quadro 44 – Escolha de disciplinas

(327) Nelson: Na realidade, com as disciplinas de Literatura Surda e outras, eu tinha uma afinidade grande, muito boa, conseguia me expressar com facilidade pela minha experiência de vida, algo com que eu cresci e compartilhei com outros surdos. Já o professor Wilson ministraria disciplina de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, e Literatura Portuguesa, porque ele era mais proficiente na leitura de português do que eu. Pensamos em flexibilizar as coisas dessa forma para que os alunos não fossem prejudicados. Na hora em que propus isso, Wilson se rebelou "Não, não, não! Eu nunca ministrei essas disciplinas porque o currículo do curso de Letras-Libras que eu cursei, da UFSC, era diferente do Letras-Libras/LP [da UFRN], que inclui português. Não, não, não, quem vai ministrar é Nelson.". Fiquei angustiado. [Imagem trava] reflexões antigas para ler, como eu faria isso? Ele não quis saber. Então ele também jogou sobre mim essa disciplina pesada. [...]

Fonte: dados da pesquisa

O confronto, o embate, a tensão se presentifica na prática de ensino universitário de Nelson desde os primeiros momentos. Se, com Cláudio, ele demonstra ter sentido certo desapontamento por não poder contar com ele integralmente na preparação dos materiais das disciplinas que ministraria, com Wilson, a "traição" foi sentida quando foram "jogadas sobre ele" as disciplinas de Literatura mais demandantes de leituras em Língua Portuguesa. Narrando sua posição de docente no Ensino Superior, ele ainda parece valorar a Língua Portuguesa como algo que o aflige em alguma medida. Apesar disso, a exemplo do que aprendera nos anos anteriores, ele não se paralisou mediante a decepção. Responsavelmente, performou seu *ser-professor* dedicando-se, antes do lecionar, ao aprender.

Quadro 45 – Ações da prática docente

(327) Nelson: Eu ainda não lia 100%, estava mais ou menos. Mas me esforcei, estudei, tive foco, recorri à internet, às vezes alguns alunos vinham à minha sala para conversar e perguntavam se a sala estava ocupada, porque eu mantinha a porta trancada e os alunos reclamavam. "Nelson tranca a porta, mas precisamos ter contato com o professor", mas isso atrapalhava meu estudo, o preparo anterior da aula que daria naquela noite, eu tinha essa responsabilidade. Estudava, lia focado, me preparava, colocava materiais no SIGAA, pensava em atividades.

Fonte: dados da pesquisa

Foi na prática, no fazer diário, que Nelson compreendeu os bastidores da docência, requisitantes de dedicação maior do que o próprio momento da aula, muitas vezes. No lugar de professor, dessa vez, ele é alvo de críticas por não atender os alunos no tempo por eles desejado para que consiga ministrar uma boa aula. Talvez assim ele entendesse a negativa de Cláudio, na condição de seu colega de trabalho, em não se dedicar demasiadamente a ajudá-lo. A responsabilidade o convocava a, eticamente, abrir mão de uma reputação amigável com os estudantes a fim de estar preparado para a classe noturna. As críticas de Nelson dirigidas

anteriormente a seus professores passaram, nesse caso, a vir de seus alunos, atentos não apenas a seu domínio de conteúdos mas também a sua pontualidade, a sua desenvoltura, aos materiais que preparava, aos textos que recomendava. Com a conclusão de sua graduação, Nelson percebeu que não "acabaria" a dinâmica avaliativa indissociável das relações sociais.

Quadro 46 – Nelson avaliado por seus alunos

(327) Nelson: Mas, de verdade, eu agradeço a todos vocês que foram meus alunos, que na avaliação docente sempre me avaliaram positivamente, não houve avaliações negativas. Vocês foram generosos, me disseram quando sentiram que faltava algo, que eu precisava melhorar, que me aconselharam dando sugestões, que compartilharam comigo. Eu sou surdo como vocês. Vocês, no futuro, também terão alunos avaliando vocês e é importante tomarmos isso como aprendizado. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Ao adentrar o Ensino Superior na condição de professor, Nelson findou por escolher, também, a carreira acadêmica. Cumprir os estudos de Mestrado e Doutorado se tornou meta para ele, que, nessa mesma época, faria suas primeiras incursões em processos seletivos de pós-graduação *stricto sensu*. Ali, novas práticas discursivas, em Libras e em Língua Portuguesa, esperavam por ele.

6.1.3 Pós-graduação

Como extensionista do SAVEx, Nelson ainda não havia sido aprovado em cursos de pós-graduação[89]. Na Aula 1 do curso de extensão, em que os participantes se apresentaram aos colegas, ele disse já ter tido duas experiências em exames para ingresso na pós-graduação.

[89] Ele viria a se tornar mestrando pela aprovação na seleção do PPGEL/UFRN, realizada em 2022, para iniciar os estudos em 2023.

Quadro 47 – Primeiros processos seletivos da pós-graduação

(Apresentação) Nelson: Já organizei projeto [de pesquisa], mas fui reprovado algumas vezes na seleção do mestrado. É muito difícil porque a linha [de pesquisa para a qual o projeto foi submetido] não me aprovou, mas na prova eu passei. Na etapa de envio do projeto, ele não atendeu à linha. O problema foi esse, faltou algo. Mas na realidade, eu não redigi todo o meu projeto sozinho. Eu o escrevi, de forma simples, mas fui capaz de fazê-lo, e também peguei autores de referência que se coadunavam com minha pesquisa. Depois, alguns colegas, professores, me ajudaram na organização e revisão do texto, me orientaram. Também houve outros professores, que poderiam ser meus orientadores caso eu passasse na seleção para a área que escolhi, que aceitaram meu contato e com quem interagi. Mas é difícil. Como ter um perfil de pesquisa que combine com o modo de pesquisar de outra área? O tempo foi passando e eu fui sendo reprovado. Da primeira vez, viajei a Mossoró para fazer prova e fui reprovado por causa da escrita da LP, foi difícil a redação. Da segunda, na UFRN, fui aprovado na prova, pois era sinalizada, melhor para mim. Mas eu sinto que me faltava conhecer mais a respeito do projeto. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Àquela altura de sua vida, Nelson havia tentado duas vezes o ingresso no mestrado. A primeira vez foi na cidade de Mossoró, considerada a capital do Oeste potiguar. Ele não menciona a instituição para a qual se inscreveu, mas muito provavelmente foi na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (Uern), que tem se consolidado como um importante polo de formação de surdos em nível de pós-graduação no estado[90]. Ele menciona que a prova teve redação escrita em Língua Portuguesa, e isso teria ocasionado sua reprovação pela dificuldade.

A segunda prova que realizou foi na UFRN. Nessa instituição, a prova foi aplicada em Libras, o que ele considerou "melhor" para si. Nessa tentativa, ele foi aprovado na primeira etapa, mas eliminado na segunda, quando a avaliação da banca recai sobre o projeto de pesquisa. Em sua narrativa, aparecem dois fatores considerados preponderantes para sua reprovação na segunda seleção de que participou. O primeiro é o fato de não conhecer a fundo o gênero discursivo projeto de pesquisa (a esse respeito, ele justifica: "Mas eu sinto que me faltava conhecer mais a respeito do projeto"). O segundo é o fato de, aparentemente, considerar que o tema de seu projeto não convergia com a linha de pesquisa para a qual se inscreveu. Ele explica:

> É muito difícil porque a linha [de pesquisa para a qual o projeto foi submetido] não me aprovou, mas na prova eu passei. Na etapa de envio do projeto, ele não atendeu à linha. O problema foi esse, faltou algo. [...]. Mas é difícil. Como ter um perfil de pesquisa que combine com o modo de pesquisar de outra área? (Nelson, 2021).

[90] De acordo com dados fornecidos por e-mail pela Diretoria de Ações Inclusivas (Dain) da UERN, o Programa de Pós-graduação em Educação (Poseduc) formou três mestres surdos – dois de 2013 a 2015 e um de 2017 a 2019; o Programa de Pós-Graduação em Ensino (Posensino), formou dois mestres surdos – um de 2018 a 2020 e outro de 2020 a 2022.

Ele não menciona qual era o tema de seu projeto, nem a linha para a qual se inscreveu. Porém, talvez Nelson esteja, nesse caso, problematizando o fato de não haver linhas de pesquisa voltadas especificamente para temas atinentes à realidade surda. Penso que esse caminho interpretativo possa fazer sentido quando se analisa o seu questionamento: "Como ter um perfil de pesquisa que combine com o modo de pesquisar de outra área?". Em que outra área ele estaria pensando? Estudos Surdos? Talvez.

Para a escritura de seu projeto, Nelson relata ter contado com muitas mãos além das suas próprias: colegas professores do CLLP teriam contribuído com ele na escritura, e mesmo alguns professores que ele cogitava para sua orientação interagiram com ele, conversando sobre a pesquisa de mestrado. Seu texto inicial do projeto, qualificado por ele como "simples", parece ter sido enriquecido, primeiramente, com os autores de referência adotados por ele; depois, com o olhar organizacional e revisor de seus parceiros de trabalho; por fim, pela conversa com potenciais orientadores. Ou seja, ao que parece, dessa vez, se havia algum problema com o seu texto, não parece ter sido em relação à estrutura da Língua Portuguesa. O que teria provocado, então, sua reprovação?

Na Aula 2 do SAVEx, há um momento em que os alunos discutem a leitura do ouvinte sobre o texto do surdo em exames de seleção. Nelson faz sua análise do contexto (Quadro 48).

Quadro 48 – Leitura do texto do surdo pelo ouvinte

(20) Nelson: Então, eu percebo que, nas provas em que a leitura e a escrita são em português, os surdos são muito reprovados. Os ouvintes, por outro lado, são avaliados pelos responsáveis [pela prova] e aprovados. **Na leitura [das respostas] das provas, os avaliadores se espantam/surpreendem/estranham a diferença de perspectiva/ponto de vista [entre surdos e ouvintes], a qual se revela discursivamente no texto escrito**. O surdo pensa/raciocina em Libras [...] e se esforça cognitivamente para adequar/manejar/gerenciar as informações e organizar [o texto em português]. O surdo sempre tem respeito pela língua portuguesa, por sua correção gramatical, coesão, coerência, lê, se planeja e se esforça na realização de atividades escritas**, mas [faz sinal de que falta algo/é insuficiente] a perspectiva é diferente, e ele [avaliador] não vê isso e reduz a nota [do candidato surdo], que sempre é reprovado e barrado. Esse é o problema.**

Fonte: dados da pesquisa

Nos trechos em negrito do Quadro 48, Nelson se posiciona de modo interessante frente à reprovação de surdos em processos seletivos. Ultrapassando a questão de que a LP seria fator de peso nas reprovações dos surdos em provas, por exemplo, Nelson traz a "perspectiva surda" como sendo outro fator não compreendido pelo avaliador ouvinte, motivo de redução de sua nota e consequente reprovação. Quando ele fala sobre o avaliador ouvinte não compreender a "perspectiva surda", tenho a seguinte leitura: o avaliador ouvinte não compreende a própria

"diferença surda", que viabiliza a existência da perspectiva surda, das suas visões de mundo. Ainda que do ponto de vista do texto como estrutura o surdo atenda ao que é esperado na norma culta da língua, o olhar surdo estará presente no texto. Isso será discutido mais a fundo na próxima etapa de análise.

No âmbito da pesquisa, Nelson menciona o gênero discursivo "artigo" como sendo importante para a validação científica, sendo, por isso, alvo de seu interesse (Quadro 49).

Quadro 49 – Gênero discursivo artigo

(Apresentação) Nelson: Artigo é outro gênero de que eu preciso, porque é muito importante. Eu percebo que a maioria das publicações dos ouvintes é artigo. Publicam muito! Eu os leio e são bons! Já entre os surdos, poucos publicam. Na comunidade surda, conversa-se sobre temas, sobre o desejo [de publicar] a respeito de assuntos e ideias. Quando se diz "Faça um artigo!", os surdos dizem "Mas eu não sei, não consigo me expressar [digitando em português] num artigo, eu não sei…". Isso é muito recorrente! "Tá" cheio de surdos com temas [para publicar], mas que não publicam. São poucos [os que publicam]. E eu preciso disso, aprender sobre artigo para que possa elaborar o texto e publicar. O tema que desejo abordar é… eu gosto… vocês da comunidade surda já sabem que eu amo, sou fissurado, doente por pesquisar, é sobre sinais do Rio Grande do Norte, das cidades do interior, de praias, né? [Colegas concordam]. Às vezes, faço contato com Rodrigo para trocarmos figurinhas, né? Então, eu ainda não publiquei um artigo a respeito, e preciso fazer isto: publicar os sinais, seus conceitos etc. Preciso, para assegurar que a maioria confie/acredite [no sentido de "para que minha pesquisa tenha credibilidade"]. O artigo é uma prova, um importante resultado da pesquisa [...].

Fonte: dados da pesquisa

Novamente construindo seu raciocínio dentro da lógica binária surdo-ouvinte, Nelson afirma que os segundos publicam muito mais que os primeiros, e não seria por falta de temas interessantes a ser abordados. Quando ele afirma: "[...] os surdos dizem 'Mas eu não sei, não consigo me expressar [digitando em português] num artigo, eu não sei...'", uma vez mais, o entrave frente à Língua Portuguesa (ou à tradução para a LP de algo gestado na consciência principalmente em Libras), somado talvez à própria pouca familiaridade com o gênero artigo parece ter peso no ato científico surdo. Nelson reconhece isso quando reafirma que a validade da pesquisa acontece também por meio de publicações: "Preciso, para assegurar que a maioria confie/acredite [no sentido de "para que minha pesquisa tenha credibilidade"]. O artigo é uma prova, um importante resultado da pesquisa".

Embora seu discurso revele que, ao longo de toda sua vida de estudos, existiram impasses, dificuldades, barreiras em que a LP, de algum modo, figurava no balanço geral de sua trajetória com essa língua, do momento em que entrou na UFRN até o momento em que ocorria o SAVEx, Nelson considerou estar avançando graças a diversos fatores como: esforço

próprio; a *outros* (como Cláudio e Janaína); e ao Curso de Letras-Libras/LP que, de algum modo, o motivaram a prosseguir (Quadro 50).

Quadro 50 – Fatores de avanço nos estudos

(327) Nelson: Me esforcei com o máximo interesse/curiosidade e comecei a aprender, estou melhorando no português. Parece que dei o primeiro passo com Janaína, aprendendo aos 23 anos. O segundo passo foi como professor substituto, eu aprendendo português. E agora o terceiro passo, em que estou avançando [por conta própria] no português, mas ainda não está perfeito. Engraçado que eu leio melhor. Eu entendo o que leio com facilidade. Consigo expressar em Libras o que li. Leio e consigo adaptar/transmutar para a Libras. Às vezes, os alunos surdos não entendem o texto, eu leio, explico, os oriento bem. Consigo me expressar em português escrito por mensagens de texto, mas a comunicação ainda trava/tem ruídos, acredito que isso seja psicológico, talvez **medo** de as pessoas aumentarem um erro mínimo que eu cometi, um problema pequeno pode virar grande. **Eu congelo**, mas volto a me esforçar, é um processo em que tenho tido conquistas. E foram coisas que eu só aprendi no Letras-Libras/LP da UFRN. E vou prosseguindo.

Fonte: dados da pesquisa

Na trajetória de Nelson, a Língua Portuguesa ainda parece ser valorada sob signos que remetem à insegurança, ao medo, ao paralisar diante de algo que representa uma ameaça, o risco de "as pessoas aumentarem um erro mínimo", o perigo de um problema pequeno que pode virar grande... Impossível não perceber, em seu relato autobiográfico, um desejo que o movimenta em direção ao aprimoramento de sua leitura e escritura, anteriormente como aluno, posteriormente como professor e aspirante à pós-graduação. A noção de saber-se em um processo que não tem fim é percebida quando ele encerra sua narrativa com um sinal que traduzi como "E vou prosseguindo", mas que também remete a um desenvolvimento que se projeta, não para cima, com sentido de evolução, mas para a frente, com sentido mais próximo de devir, de vir a ser, projetado para o futuro.

Feitas essas considerações sobre o participante Nelson, darei continuidade à análise com as contribuições de Rodrigo.

6.2 RODRIGO

Rodrigo é um jovem adulto surdo, com 26 anos à época em que o curso SAVEx foi realizado. Na apresentação que fez de si, no primeiro encontro do curso, ele se diz nascido e criado em Natal/RN. Ingressou em 2013.2 – assim como Nelson – no curso de licenciatura em Letras-Libras/LP, aos dezoito anos de idade, após ter conseguido ser aprovado no vestibular enquanto ainda cursava o início do terceiro ano do Ensino Médio.

Quadro 51 – Apresentação de Rodrigo

(Apresentação) Rodrigo: Meu nome é Rodrigo [soletrando]. Meu sinal é [-]. Nasci em Natal, na capital [do RN], onde também cresci. Minha primeira escola era católica. Estudei nela do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental. Do sexto ao nono ano, estudei numa escola dentro da UnP (Universidade Potiguar), que não era particular, mas pública. Do primeiro ao segundo ano, não até o terceiro, até o segundo, do Ensino Médio, eu estudei na Escola Estadual Anísio Teixeira. Não fiz o ENEM porque consegui avançar e concluir o terceiro ano antecipadamente [em outra ocasião ele explica que passou para o Letras-Libras/LP quando estava no começo do terceiro ano do Ensino Médio e antecipou a conclusão]. Peguei meu certificado e encerrei. Entrei no Letras-Libras/LP com 18 anos, agora tenho 26. Com 27, vou ficar velho [todos sorriem]. Sou surdo mesmo <[o termo MESMO feito com tom de certeza]. Ao longo de minha escolarização, foi difícil/raro ter intérprete. A maioria do tempo não contei com nenhum. Minha mãe era quem interpretava para mim em casa, me ensinava a escrever e eu ficava entre ela e a escola. Minha mãe sabe Libras, somente ela [na escola]. Entrei no curso de Letras-Libras/LP e achei interessante, estudei até me formar em quem sou hoje. Esse é quem eu sou mesmo. Minha identidade é surda mesmo. Resumidamente é isso.

Fonte: dados da pesquisa

No momento em que faz apresentação de si, na Aula 1 do SAVEx, Rodrigo não diz logo de início que é surdo. Ele deixa essa informação para a segunda metade e para o encerramento de sua autodescrição, mas o faz sinalizando “Sou surdo mesmo” e “Minha identidade é surda mesmo”. Em ambas as afirmações, o signo “mesmo” (cuja concretização se aproxima do sinal de “certeza”, “correto”, “sem sombra de dúvida”) impregna a asserção com um tom de convicção, de orgulho por ser surdo. Ele faz questão de se declarar como parte dessa coletividade, o povo surdo, que, identitariamente, define a si mesmo de muitos modos nas dimensões linguística e cultural.

Diferentemente de Nelson, que conta de modo transversal seu percurso acadêmico, Rodrigo é pontual: não fala sobre professores, aulas, colegas, disciplinas, antes, imerge em sua experiência como bolsista para relatar como foi sua experiência na graduação. Talvez isso tenha ocorrido porque, para ele, sua vivência como bolsista tenha lhe proporcionado compreender “o real” significado de *ser acadêmico*.

A forma como, autoralmente, ele constrói a imagem de si em seu relato revela um sujeito desejoso por respostas, por saber o que vem adiante, por compreender o que o espera. Esse traço de inquietação ansiosa e ambiciosa pelo novo marca de forma interessante seu relato que, já na primeira etapa, traz os efeitos de uma busca acelerada pelo porvir.

6.2.1 Escola

Rodrigo teve sua experiência escolar vivida em três escolas. A primeira era católica, na qual realizou os estudos do primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental. Do sexto ao nono ano, ele estudou em uma escola pública situada no prédio de uma universidade particular do RN. Do primeiro ao segundo ano do Ensino Médio, ele estudou na Escola Estadual Anísio Teixeira. Não cursou por completo o terceiro ano do Ensino Médio, pois foi aprovado no Vestibular do CLLP quando estava ainda no primeiro bimestre do ano. Realizou exames para antecipar a conclusão do Ensino Médio e dar início aos estudos da graduação.

Em relação às disciplinas escolares, a área com que tinha maior afinidade era a de exatas, a ponto de afirmar que nem mesmo precisava que o professor o ensinasse, como se observa no enunciado a seguir (Quadro 52).

Quadro 52 – Experiência de Rodrigo com as disciplinas escolares

(296) Rodrigo: [Os primeiros segundos da fala de Rodrigo ficaram cortados] [...] nas disciplinas de Física e Química todos os alunos tiveram notas péssimas, eu fui o único aprovado em Física e Química. Eu lia e compreendia sozinho, não precisei que o professor me ensinasse. Eu apenas visualizava a lousa, o professor realizando os cálculos e eu conseguia realizá-los, tinha lógica/fazia sentido. Eu nem precisei de leitura labial. Lia os livros em casa, fazia e refazia os cálculos.

Fonte: dados da pesquisa

Porém, em relação à Língua Portuguesa, seu processo de escolarização não parece ter sido nada fácil (Quadro 53).

Quadro 53 – Contato de Rodrigo com a Língua Portuguesa

(300) Rodrigo: Por outro lado, embora compreendesse bem Física e Matemática, **eu me saía pessimamente em Português. Era um problema para mim. Eu não compreendia. Meu Deus! Nas provas, minhas notas eram sempre baixíssimas. Eu detestava Português** [...].

Fonte: dados da pesquisa

Para um rapaz de espírito questionador, vasculhador de respostas para praticamente tudo o que lhe é estranho, parece ser um tanto conflituoso ter uma relação não muito amigável com a linguagem de veiculação de conhecimentos mais corrente em seu país: a Língua Portuguesa. Com um tom jocoso, em um outro momento, Rodrigo demonstra querer compreender o porquê de o português ser a ele tão difícil, a ponto de desejar poder perguntar ao seu cérebro o motivo (Quadro 54).

Quadro 54 – Questionamentos de Rodrigo sobre a Língua Portuguesa

(304) Rodrigo: Nas outras matérias me saía bem, porém em Português era ruim, mas consegui. Que estranho! Não entendi. Queria poder tirar meu cérebro e perguntar para ele "por que isso aconteceu?". Ele responderia "Me desculpe, mas te ajudei". Eu responderia: "Ah! Sem essa!", e guardaria ele de volta.

Fonte: dados da pesquisa

Interessante que, nessa cena fictícia narrada por ele, após questionar o cérebro, ele não o jogaria fora, nem deixaria em aberto o lugar onde ele ficaria: ele o guardaria de volta na cabeça. Apesar da dificuldade com a Língua Portuguesa, algo que ele parece querer elucidar e aborda com profundidade ao longo da Aula 2 (como veremos na próxima parte da análise), é que ele demonstra se saber bastante inteligente.

Em seu discurso, Rodrigo atribui grande parte da responsabilidade pela sua dificuldade de leitura e escrita em LP aos docentes da matéria. Em pelo menos dois momentos da Aula 2 do SAVEx, ele fala sobre os professores de português que teve durante a Educação Básica. No trecho a seguir, ele valora a estratégia de ensino do profissional como "horrível", sem dinamicidade (Quadro 55).

Quadro 55 – Estratégias de ensino de LP

(300) Rodrigo: [...] O professor tinha uma estratégia de ensino horrível, era casquinha, não variava, me ensinava sempre do mesmo jeito sem resultado. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Em outro momento, fazendo uma avaliação mais geral sobre sua experiência com professores de LP na Educação Básica, ele diz que, de todos os professores de LP que teve, apenas dois ele consideraria como "bons professores" (Quadro 56).

Quadro 56 – Análise de Rodrigo dos professores de LP na Educação Básica

(52) Rodrigo: [...] de todos os professores de português, ouvintes, de alguns que eu conheci, apenas dois [professores de português] eram qualificados/tinham o jeito para a coisa/habilidosos/bons profissionais/... dois. Eles não sabiam Libras, mas pensavam [representando os professores pensando sobre ele]> "Se eu falar ele nunca vai ouvir, mas vou recorrer ao visual, escrever na lousa, apontar". Explicavam a metáfora/o que estava "por trás" das frases, me perguntavam, eu perguntava e eles respondiam... era legal, o correto. Com sua estratégia, eles me ajudavam e conseguiam [ensinar]. Se não utilizassem estratégia nenhuma, sem ter um trato diferenciado com o aluno surdo, nada, apenas forçando [o surdo a fazer as atividades em português], eles não conseguiriam de jeito nenhum.

Fonte: dados da pesquisa

Sobre os "bons professores" de português, repare-se que Rodrigo informa que eles não sabiam Libras. Mas a aridez, na escola, quanto a metodologias de ensino voltadas para a

realidade surda era tão grande que o fato de esses profissionais simplesmente apontarem para a lousa, escreverem (e não apenas oralizarem), ou seja, fornecerem pistas visuais do que estavam explicando já se constituía um diferencial perante os demais.

Rodrigo relata que durante sua vida escolar foi difícil ter intérprete, de modo que a maior parte de sua trajetória na Educação Básica aconteceu sem a mediação linguística proporcionada pelo profissional.

Quadro 57 – Ausência de intérprete na Educação Básica de Rodrigo

(Apresentação) Rodrigo: Ao longo de minha escolarização, foi difícil/raro ter intérprete. A maioria do tempo não contei com nenhum.

Fonte: dados da pesquisa

Diante do cenário escolar em que cresceu, uma das estratégias de Rodrigo para ser aprovado nas avaliações de Língua Portuguesa era, na véspera da prova, passar o dia e a noite estudando o conteúdo, para que conseguisse a aprovação. Vejamos o relato dele a respeito disso (Quadro 58).

Quadro 58 – Estratégia de Rodrigo para aprovação em LP no Ensino Básico

(300) Rodrigo: Fui para casa. Perguntei para minha mãe o que significava determinada frase e ela explicou que era uma metáfora etc. No dia seguinte, teria uma prova, então fiquei em casa me preparando para ela ao longo do dia. Fiquei em casa só lendo, com medo, estudando, pensando que reprovaria o primeiro ano do Ensino Médio. Eu não queria aquilo! Fiquei em casa pela manhã estudando. Passei a madrugada lendo sozinho. Minha avó ficou me dando bronca: "Você precisa dormir!" e toda aquela ladainha. E eu, com calma: "Não, vó! Eu estou apenas estudando, não precisa brigar! Tá doida!". Persisti estudando na manhã, na tarde e na madrugada. Apenas parei, duas vezes, para beber e comer alguma coisa, mas sem largar o livro. No dia seguinte, fui fazer a prova e consegui [ser aprovado] [ENM de desconfiança]. Estranho: Português, com professor que não conseguia se comunicar comigo, sem conseguir ler; em casa, estudando sozinho, lendo, perguntando [à mãe] os significados das frases, os contextos; tentando ler sem entender, sozinho, sem apoio de nenhum outro aluno, sem apoio de intérprete, nada, eu sozinho, lendo. Depois, perguntas sobre metáfora e gramática, sem a possibilidade de colar, com o professor vigiando a turma, eu passei com nota 7. Eu olhei aquilo, vi os outros alunos com notas 5, 4, 3... aquele professor era ruim, fiz a prova e eu entendi. Eu me surpreendo quando me lembro daquele dia. Uma madrugada de leituras. Raciocinando... [91]

Fonte: dados da pesquisa

[91] Interessante que Patrícia, uma das participantes do curso, relata que também tinha essa prática de estudar desesperadamente na véspera da prova de português, mas o efeito da "aprendizagem" era de curtíssimo prazo: **(50) Patrícia:** Lia, lia, lia e era tudo igual no papel. As palavras eram todas parecidas/repetidas. Via as palavras e as conhecia, mas o significado [Faz ENM de "cadê?"]? Não entendia nada. Aí, na hora de fazer prova, todos os dias, relia dez vezes o conteúdo/texto que seria abordado, copiava repetidas vezes no papel até eu decorar. Na hora da prova, eu escrevia o que havia decorado e, imediatamente depois, esquecia.

Embora a nota recebida naquele contexto tenha sido suficiente para a aprovação, o processo de estudo relatado por Rodrigo demonstra o que se pode considerar um ato de desespero diante da possibilidade de reprovação após ter aulas sem TILS e sem professor sinalizador. O signo da "solidão" aparece algumas vezes no excerto acima, e o do "medo" – que também vimos em algumas passagens de Nelson – tonaliza essa situação vivida por Rodrigo.

Nesse cenário escolar desprovido da possibilidade de interação verbal significativa entre ele e seus professores, Rodrigo recorria a sua mãe assim que a aula terminava. Ela, que fora consultada por ele nesse relato a respeito do sentido de determinada metáfora, aparece em vários outros momentos de sua fala durante todo o curso. No momento em que ele se apresenta à turma, no primeiro encontro do SAVEx, ele diz que sua mãe era sua professora de escrita e intérprete em casa. Ao longo de todo o curso, ele foi o único que mencionou que sua mãe sabia Libras (Quadro 59).

Quadro 59 – Mãe de Rodrigo

(Apresentação) Rodrigo: Minha mãe era quem interpretava para mim em casa, me ensinava a escrever e eu ficava entre ela e a escola. Minha mãe sabe Libras, somente ela [na escola].

Fonte: dados da pesquisa

No recorte da realidade feito por ele para falar sobre sua experiência escolar, além de mencionar sua mãe como *outro* com o qual podia contar em sua educação formal, ele fala de um colega de estudo, referido por ele como parceiro de leitura na disciplina de História (Quadro 60).

Quadro 60 – O *outro* na disciplina de História

(28) Rodrigo: Na disciplina de História, líamos texto em português, certo? Eu lia e não compreendia que, historicamente, os negros foram trazidos/capturados/arrastados e tudo o que aconteceu, eu não entendia. E eu tentava ler várias vezes sem sucesso. Eu tinha um amigo, que se sentava ao meu lado, que era negro e sabia um pouco de Libras ensinada por mim. Falei para ele que não compreendia o texto e ele, com gestos, foi lendo e interagindo comigo. Foi como se fosse se abrindo, pouco a pouco, uma janela na minha mente. Foi então que eu percebi que havia algo por trás do texto, uma outra compreensão, porque os portugueses haviam tomado à força e comercializado pessoas negras. [...].

Fonte: dados da pesquisa

Na situação relatada por Rodrigo, uma vez mais, ele faz menção à dificuldade de compreender textos em LP, no caso, um material que abordava o tema da escravização de negros por portugueses. Dessa vez, em vez de sua mãe, um amigo é relatado como colaborador, mediador de sua leitura. Mesmo sem fluência em Libras, em uma interação que misturava

alguns sinais aprendidos e gestos, o amigo ouvinte, negro, introduzido à Libras pelo próprio Rodrigo, contribui, em um esforço conjunto com ele, para que consiga estabelecer relações de sentido sobre o tema do texto, indo além do que seu polo da oração poderia indiciar. Na relação triangulada entre ele, o amigo e o texto, Rodrigo compreende subentendidos importantes de nossa história, qual seja, o fato de que a chegada de negros ao Brasil não se deu de forma pacífica, mas violenta, contra a vontade daqueles povos.

Embora fale um pouco mais que Nelson sobre seu período de escolarização, Rodrigo parece enfocar alguns pontos semelhantes aos do colega de curso ao valorar as práticas discursivas de que participou nessa etapa de sua vida de estudos: em nenhum momento é mencionado que algum professor sabia Libras; a presença de intérpretes em sala foi algo com que não contou a maior parte do tempo (pela própria falta/insuficiência deles). Diferentemente de Nelson, que parece apenas aceitar o fato de que teria de responder a uma atividade sem ter estudado, Rodrigo ainda tentava em casa se preparar para a prova de português, ainda que sozinho. Diferentemente do colega, que não apresenta qualquer aspecto que lhe fosse simpático na escola, como visto, Rodrigo diz ter afinidade com disciplinas da área de exatas.

Também diferentemente de Nelson, ele traz, em seu relato presente que olha a distância para o passado, duas figuras que, de algum modo, estiveram com ele na Educação Básica: um colega que, na disciplina de História, atuou pontualmente minimizando as distâncias entre Rodrigo e o texto estudado; e sua mãe que, como veremos, tem papel importante ao longo não só de seu percurso escolar (atuando praticamente como professora e intérprete) mas também do Ensino Superior, a começar pela escolha do curso de graduação que escolheu. Vejamos como isso se deu.

6.2.2 Graduação

A seguir, será analisada a experiência de Rodrigo no Ensino Superior.

6.2.2.1 Ser vestibulando

A situação de Rodrigo no que diz respeito a sua experiência como vestibulando é bem peculiar. No ano de 2013, quando realizou vestibular para o curso de licenciatura em Letras-Libras/LP, ele ainda estava no início do terceiro ano do Ensino Médio e foi aprovado. Ansioso por ingressar o mais rapidamente possível no Ensino Superior (ou encerrar a Educação

Básica?), ele solicitou adiantamento de estudos e conseguiu seu diploma do EM a tempo para matricular-se no CLLP.

Talvez isso tenha gerado nele certa expectativa dele sobre si mesmo, dando a impressão de que se diferenciava dos demais, como se estivesse à frente dos outros. Sua não espera para concluir o Ensino Médio e somente no ano seguinte tentar novamente ingressar no CLLP pode ter sido ocasionada pelo fato de o curso de Letras-Libras ministrado pela UFSC no IFRN via EaD, de 2008 a 2012, ter tido apenas uma edição. Como a sua seria a primeira turma do CLLP, ainda não havia a certeza de que aquele seria um curso de oferta anual. Havia, portanto, o risco de não haver outra chance de ingresso caso perdesse a primeira oportunidade.

Apesar disso, o curso de licenciatura em Letras-Libras/LP não parecia ser a primeira escolha pessoal de Rodrigo para sua entrada no terceiro grau de ensino, mas, um curso relacionado à área de computação (como vimos, a área de exatas lhe era cara nos anos de escola). Entretanto, seguindo o conselho (ou ordem!) de sua mãe, ele enveredou pelo CLLP (Quadro 61).

Quadro 61 – Escolha do curso de graduação

(157) Rodrigo: Anteriormente a isso, eu conversava com minha mãe, discutindo sobre sonh... a vida, planos, sonhos, universidade, estudo, aprovação. E havia dois caminhos: um era o de outro curso, relacionado à computação; e o outro era o de Letras-Libras/LP. Minha mãe me recomendava "Não! Vá para o Letras-Libras/LP!". [...]

Fonte: dados da pesquisa

Como mencionado anteriormente, tal realidade não é tão rara no CLLP quanto se possa pensar. Muitos surdos optam por ingressar nessa licenciatura por motivos não diretamente relacionados a uma suposta vocação para a área. Alguns tomam essa decisão após terem tentado ingressar, sem sucesso, em outros cursos via Enem[92]; outros optam pelo Letras-Libras/LP pelo fato de saberem ser um curso linguisticamente acessível e realizado na convivência com professores e outros alunos, surdos e ouvintes, sinalizadores (realidade diferente da dos demais cursos da instituição, em que o surdo, geralmente, é o único de sua turma).

Conversando com sua mãe, Rodrigo teve notícias de que a dinâmica de funcionamento do Ensino Superior é diferente da dinâmica da Educação Básica, um verdadeiro estopim para

[92] Desde 2017, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) provê a videoprova do Enem em Libras para candidatos surdos, assim como uma série de cartilhas e materiais sinalizados que instruem o candidato para sua realização. Porém, considerando a realidade escolar da maior parte dos surdos em nosso país, que passam pela Educação Básica, não raras vezes, sem realizar provas em Libras, ou mesmo sem ter aulas em Libras ou interpretadas para a Libras, a complexidade inerente ao exame é elevada a outra potência para esse público.

que começasse já nesse momento a levantar o máximo de informações possíveis sobre o que significava “fazer faculdade” (Quadro 62).

Quadro 62 – Dinâmica do Ensino Superior

(157) Rodrigo: Então, eu perguntei pra ela “Para que eu faria graduação <[representando a si mesmo, voltando-se para a localização do Letras-Libras/LP]?”, nós discutíamos [com tom de conversa] sobre isso... [Representando a mãe]> “O Ensino Fundamental/a Educação Básica é diferente do Ensino Superior”. [Faz ENM de reflexão representando ele mesmo]. Eu, por mim mesmo, digitei na internet sozinho “o que é “superior” [soletra SUPERIOR]?”. O que é o sujeito superior [no sentido de “ter nível superior”]. Ok. Pelas imagens já ficou claro que era sobre a profissão que o sujeito escolhe se especializar. Engenharia, medicina, entre outros, e eu percebi isso. [ENM de reflexão]. E todos os cursos de graduação também eram isso, para formar o sujeito para trabalhar, conseguir um emprego, para comprar uma casa e outras coisas, resumindo, as palavras que encontrei me mostraram isso, existiam no geral explicações mais ou menos iguais. Depois disso, eu fiquei pensando [representando a si mesmo pensando]> “Os estudos de primeiro ao quarto ano do Ensino Fundamental são iguais ao do Ensino Superior?”. Eu nunca soube o que acontecia na área acadêmica, como era planejada, o sistema, as coisas que [vídeo trava um pouco] não como era no Ensino Fundamental, inscrição, matrícula, disciplinas, o que era o português padrão, tipo isso... Eu nunca soube essas coisas sobre o Ensino Superior.

Fonte: dados da pesquisa

Mesmo sem todas as respostas desejadas, Rodrigo ingressa no CLLP. Ele não nos fala sobre a realização do vestibular em si, passando diretamente ao relato sobre seus primeiros dias de aula, como veremos na subseção a seguir.

6.2.2.2 Ser calouro

A transição de Rodrigo do Ensino Médio para o Ensino Superior parece ter sido permeada de dúvidas que a curiosidade insaciável desse rapaz buscava aplacar. Eram incertezas sobre qual a finalidade de se fazer uma graduação, o que significava “Ensino Superior”, sobre se era muito diferente do Ensino Médio, sobre o Sistema de Gerenciamento de Atividades Acadêmicas (SIGAA), essas noções eram encaradas como um verdadeiro tormento.

Diferentemente de Nelson, que em determinados momentos parecia assumir uma postura defensiva ou mesmo fugitiva frente aos desafios e indefinições que o início da graduação lhe apresentava, Rodrigo parecia querer saber o máximo possível sobre a universidade, como que para se antecipar a qualquer imprevisto, para estar preparado para todas as situações. Não queria ser “pego desprevenido”. Em geral, suas perguntas se direcionavam a sua mãe ou ao Google mas, evidentemente, havia questionamentos que apenas no próprio dia a dia da vida de graduando seriam respondidos, o que, obviamente, não seria facilmente aceito

por ele. Certo dia, antes mesmo do início das aulas, resolveu ir à secretaria do curso para saber sobre matrículas, disciplinas e afins.

Quadro 63 – Funcionamento de um curso de graduação

(157) Rodrigo: Depois que eu entrei [no Letras-Libras/LP] em 2013, fiz a matrícula, tudo. Explicaram as regras do SIGAA. eu observei aquilo e vi que era muito diferente daquilo que meus olhos tinham visto nos tempos de escola. Fui à secretaria e perguntei [representando ele próprio]> "É igual [à escola]?". "É não. Você tem quatro anos para se acostumar." <[representando a secretária respondendo]. [ENM de reflexão] Nossa! Para mim isso foi um problema grande, me incomodava/era muito chato do Ensino Superior para mim. Minha vontade era não ter dúvidas, que todas elas acabassem, que as dúvidas sumissem. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Sua ansiedade associada à necessidade de compreender como era a dinâmica universitária parecia frustrá-lo. A resposta que a secretária lhe deu mediante o questionamento sobre se o Ensino Superior era muito diferente da escola, "Você tem quatro anos para se acostumar", ao que parece, soava-lhe como uma infâmia. Esperar por quatro anos seria uma verdadeira tortura! Seu desejo era chegar àquele ponto em que não há mais dúvidas – como se ele existisse. Em pouco tempo, contudo, Rodrigo viveria uma experiência na graduação que, aparentemente, dirimiria boa parte de suas angústias.

6.2.2.3 Ser bolsista

Como já mencionado, enquanto Nelson pinçou e revalorou, com seu olhar do momento do SAVEx, experiências que, cronologicamente, permitem acompanhar seu percurso do início ao final da graduação, Rodrigo opta por verticalizar seu relato sobre a graduação em apenas um aspecto: sua experiência como bolsista. Antes mesmo do início das aulas, percebe-se como o desconforto de estar em um lugar desconhecido, em terra estrangeira, parecia afligi-lo. Contudo, pouco tempo depois de seu ingresso, ele aparenta ter encontrado uma "guia local", com um rigoroso manual de conduta para o trânsito no hostil terreno acadêmico.

De acordo com ele, a então coordenadora do curso, pseudodenominada Silvia, ouvinte, convidou-o para ser bolsista. Rodrigo não diz que tipo de bolsa lhe foi concedida (Iniciação Científica, Estágio, Apoio Técnico, Iniciação à Docência)[93], mas fala um pouco sobre sua relação com esse *outro*, sua orientadora, que teve suma importância na construção de sua

[93] Embora não diga o tipo de bolsa, a dinâmica da relação estabelecida entre eles se aproxima daquela vista na Iniciação Científica.

identidade acadêmica. Vejamos, nos Enunciados 163, 165 e 169 (Quadro 64), como se deu o início do contato entre eles.

Quadro 64 – Relação bolsista x coordenadora do CLLP

(163) Rodrigo: Ela me chamou para ser bolsista pela primeira vez. Eu não pedi nada. Eu não sabia o que era bolsa. **(165) Rodrigo:** Silvia, é, Silvia. [Representando ele próprio]> "O que é bolsista? Tem a ver com bolso?". [Representando Silvia respondendo]> "Não, não! Estou convidando você para trabalhar dentro de uma sala, para estagiar com salário, eu vou te ensinar sobre/baseado no doutorado, no grupo da área do doutorado. Isso é "bolsista". Desculpe, mas essa palavra me é estranha. Eu pensei em bolso. **(169) Rodrigo:** [...] "O bolsista faz o quê?" e me explicou as regras, informações básicas sobre artigo etc. Ela me instruía/orientava quanto ao que eu seria responsável por fazer e eu fui absorvendo.

Fonte: dados da pesquisa

Rodrigo elabora o modo como conta sua trajetória como bolsista trazendo, logo de início, um fato relacionado à Língua Portuguesa que o marcou: o que significava a palavra "bolsista"? Estaria relacionada a "bolso"? Embora etimologicamente o termo bolsista, sim, tenha relação com bolso, bolsa, saco onde se guardam objetos, no contexto universitário contemporâneo, ela assume o sentido de auxílio financeiro, geralmente destinado a alunos em situação de vulnerabilidade social e/ou que desempenham atividades de iniciação à pesquisa e à docência, por exemplo.

Silvia não era professora do CLLP. Embora tivesse participado ativamente do processo de criação do curso, e assumisse responsabilidades atinentes à coordenação dele, ela não atuava ministrando aulas para aquela primeira turma de que Rodrigo fazia parte. Naquele início, em 2013, todos os professores bilíngues do CLLP eram substitutos cuja titulação era Especialização em Libras (o primeiro concurso para docentes efetivos seria realizado somente em 2015). Eram todos jovens professores que, em início de carreira, lidavam com os desafios da primeira experiência no magistério superior, atuando em um curso tido como promissor, mas também como "exótico", pela instituição. Certamente, tudo era tão novo para eles quanto para os próprios alunos – guardadas as proporções devidas a cada papel social.

Para alguém como Rodrigo, tão desejoso de respostas em um terreno de, ainda, muitas dúvidas para os próprios anfitriões das aulas, o convite para ser orientando de alguém experiente, nas Letras e na academia, era uma situação providencial. Conforme ele narra sua experiência na graduação sendo orientado pela Prof. Silvia, percebe-se que, aparentemente, o papel que sua mãe e o *Google* desempenhavam na resposta às dúvidas dele, a princípio, passa

a ser exercido por essa experiente professora, que o orienta assessorada por um intérprete. Com mais de 30 anos de atuação, Silvia é retratada por Rodrigo sob o signo do que ele parece considerar ser a "sabedoria acadêmica".

Quadro 65 – Análise da coordenadora feita por Rodrigo

(169) Rodrigo: Mais de 30 anos, 30 anos ela [tem de trabalho]. 30 anos trabalhando como coordenadora. Mais anos do que eu tenho de vida.

Fonte: dados da pesquisa

Seu tempo de trabalho, o fato de ser doutora e algumas coincidências entre as histórias de vida dos dois o fascinavam e justificavam o posto de autoridade que ele atribuiu a ela, como fica evidente ao longo de seu discurso. Na convivência instrucional com Silvia, de acordo com Rodrigo, ele compreendeu que os usos da linguagem têm papel central na constituição do sujeito como acadêmico, destacando a formalidade como traço altamente relevante nas práticas discursivas universitárias. A força com que isso o marcou fica evidente no Enunciado 169 (Quadro 66), quando, a partir de sua memória, busca reconstituir o que lhe dizia sua orientadora:

Quadro 66 – LP em situações formais

(169) Rodrigo: [...] [Representando Silvia]> "Academicamente, nunca utilizamos termos informais. Nunca. Apenas a palavra em seu registro formal. Toda e qualquer palavra será formal. Porque você é um profissional". Eu fui compreendendo "Ah!". Minha mente foi se abrindo. [...] Perguntei: "por que o nível superior é tão diferente? Qual a diferença [em relação à Educação Básica]?". Ela teve empatia comigo/se identificou comigo. [Representando Silvia]> "Entrei na universidade jovem, com 16 anos!". Fiquei pasmo! 16 anos, que cedo! Então, ela me explicou tudo. [Representando Silvia]> "Não era acostumada com o uso de palavras formais, que era muito difícil, não falava formalmente, foram anos de prática igual a você". Eu observava aquilo e pensava "Certo". Naquele ponto, eu entendi o que era o lugar acadêmico, o que é, porque eu nunca havia estado naquele lugar. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Na sinalização de Rodrigo, parecem ecoar vozes outras sobre a linguagem acadêmica, tida constantemente como inacessível à maior parte da população justamente por, tradicionalmente, materializar-se em registro extremamente formal. Quando tenta reproduzir a fala de Silvia, traduzida a ele por um TILS, sem demonstrar qualquer tipo de resistência ou contestação, Rodrigo parece revelar ser essa uma posição acatada por ele. O rigor acadêmico e profissional, em sua concepção, não abre brechas para a informalidade que, para ser superada por Rodrigo, requereria "anos de prática", do mesmo modo que requereu de Silvia. Algumas dúvidas que me vêm nesse momento é: na concepção de "linguagem acadêmica" de Silvia, que lugar teria a Libras? Obviamente, em gêneros tradicionalmente orais ela já era academicamente

aceita. Mas e no caso dos gêneros tradicionalmente escritos? Haveria espaço para alguma produção análoga em Libras? Se não, que lugar teria a língua portuguesa escrita pelo surdo? Rodrigo compreendia essa "palavra em registro formal" com o mesmo sentido que sua orientadora?

Interessante que, no relato de Nelson, ele também faz menção à formalidade como traço marcante da "postura acadêmica", algo que o impactou no primeiro dia de aula, quando teve dificuldades até mesmo para cumprimentar seu amigo de longa data. Ele faz referência a uma postura física formal, enquanto Rodrigo aprende com sua orientadora que a formalidade estaria nas próprias palavras (e sinais?). Ambos associam o academicismo a uma linguagem formal, seja verbal, seja corporal.

Nesse ponto de seu relato, Rodrigo volta seu olhar ao passado escolar em contraposição ao que se passava na universidade. A descontração daquele tempo-espaço do passado se opunha à grande responsabilidade sentida na vivência acadêmica, sem importar o quão jovem se chega às carteiras do terceiro nível. Finalmente, ele obteve de forma direta a resposta à sua recorrente pergunta "Escola e universidade são muito diferentes?".

Outro ponto da vida universitária que Rodrigo diz ter aprendido com sua orientadora foi a dinâmica das relações interpessoais, a qual aparenta dialogar de perto com a linguagem formal preconizada pela professora, como se vê na continuidade do Enunciado 169 (Quadro 67).

Quadro 67 – Identidade acadêmica

(169) Rodrigo: Na Educação Básica, eu batia papo na sala, informalmente em Libras, ia andando lanchar no intervalo... [descontraído]. Não, é diferente. Silvia me disse: "você entrou [na academia] significa que você tem a responsabilidade exclusiva, é você sozinho, apenas você", e vi o dedo apontado para mim. "Porque você entrou aqui significa que [essa experiência] te permitirá desenvolvimento, para se transformar em um professor profissional responsável no futuro, fazendo seu trabalho igual a mim. Estou te dando o exemplo. Sou coordenadora, assim como você será, como o trabalho, a construção, a transformação de sua identidade. Você ainda não tem uma identidade acadêmica. Está começando a construção dela, e depois sua identidade docente e pessoal". [representando ele mesmo pensando]> "Ah...". Entendi o que ela me explicou. Me abriu a mente. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Os conselhos de Silvia, tidos por Rodrigo como um mapa que lhe possibilitaria transitar no desconhecido terreno acadêmico sem cair em armadilhas, sinalizavam a caminhada solitária, imbuída de uma responsabilidade exclusivamente sua como inevitável para o sucesso acadêmico. Nesse ponto de seu relato, novamente identifico uma proximidade de sentidos entre o que Rodrigo compreendeu dos ensinamentos de Silvia e o que Nelson relata sobre o início do

contato com colegas de sala: o distanciamento entre *mim* e o *outro* é tido como indício de academicismo, e a responsabilidade por todos os resultados obtidos na jornada universitária é única e exclusivamente do sujeito. Rodrigo parece compreender a instrução de Silvia como sendo o conselho para que não esperasse nada de ninguém, e ver o dedo da orientadora apontado para ele o impactou.

No modo como conta essa passagem de sua vida, Rodrigo nos dá a entender que Silvia se colocou para ele como um espelho acadêmico-profissional. Não há, em primeira mão, a fala dela, mas, no relato, fica evidente que ele a colocou nesse lugar. Nela, ele projetou o que seria um futuro de sucesso, como profissional responsável, como professor, como coordenador. Chegar nesse patamar seria questão de mérito condicionado ao empenho individual. Iniciava-se ali a construção de sua identidade acadêmica de acordo com ele. Mais adiante, no Enunciado 171 (Quadro 68), ele retoma a temática da responsabilidade.

Quadro 68 – Noção de responsabilidade

(171) Rodrigo: Segundo, ao ingressar [na universidade], as aulas, as disciplinas, entre outras coisas, foram bastante confusas, a maioria delas. Em determinado momento, eu perguntei sobre isso a Silvia: "Por que a maioria das disciplinas é tão complicada?". Ela disse: "Lembra que eu te perguntei sobre o que significava entrar na universidade? É sobre responsabilidade, sobre você prosseguir nos estudos por si só. Imagine como seria se na escola você estivesse sozinho. Fiz concurso e adentrei a academia. Estou sozinha, com responsabilidades muito maiores que as suas. Você tem de dar conta de suas responsabilidades por si só, sem nenhuma ajuda. É com você, ok?". Fiquei observando pensativo. Não foi tipo "Lembra do jeito que era quando você estava na escola, que um ajudava o outro, e a responsabilidade era compartilhada entre todos?". Não. Na universidade é diferente. É sua responsabilidade.

Fonte: dados da pesquisa

Dando ênfase à suposta impossibilidade de se contar com laços colaborativos no Ensino Superior, fazendo contraposição em relação à realidade escolar, Rodrigo fala novamente sobre a noção de responsabilidade como sendo algo solitário, mas não apenas isso. Valendo-se de uma metáfora que parece vir a calhar com o estilo por ele empregado sempre que simula a fala de Silvia, ele arremata a sua explanação comparando o papel do professor universitário (em quem ele se espelhava) ao de um militar a serviço de um rei (Quadro 69).

Quadro 69 – Metáfora da vida acadêmica

(171) Rodrigo: Para exemplificar metaforicamente, digamos que há muito tempo havia um rei que atribuiu grandes responsabilidades a seu general, para que ele desse conta delas sozinho, substituindo o monarca em várias incumbências. O militar se esforçaria para gerenciar tudo, trabalharia bastante, ralaria para gerenciar e cumprir com seus deveres. É tipo essa metáfora. Eu como professor sou responsável por gerenciar meu trabalho, lecionar, estudar, discutir política linguística, participar de reuniões, militar, entre outras coisas. É uma grande responsabilidade para uma pessoa. E eu percebi. Eu senti o peso da academia, que seria capaz de me aniquilar! Quando vislumbrei isso, pensei "Caramba!". A academia é pesada! Eu vi, do meu ponto de vista, que não era a mesma coisa da Educação Básica. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Acompanhando a atuação de Silvia, Rodrigo tomou conhecimento da quantidade de atribuições que tem o docente do magistério superior e, diferentemente de Nelson em seu início, já em seus primeiros dias de graduação, começou a projetar seu futuro inserido nesse universo. O peso das demandas institucionais o impactou a ponto de afirmar que a academia seria capaz de aniquilá-lo caso falhasse em sua missão.

Chegando ao final de seu relato, perguntei diretamente se ele percebia que a orientação de Silvia havia sido importante para a construção de sua identidade acadêmica e, como se vê no excerto do Enunciado 171 que segue (Quadro 70), ele afirma que sim.

Quadro 70 – Influência de Silvia na identidade acadêmica de Rodrigo

(171) Rodrigo: Sim. Se me ajudou, sim, ok, interagíamos com o intérprete porque ela não sabia Libras. Ok, os dois [Silvia com o intérprete] me ajudaram. Ela sabia, tinha 30 anos de experiência. Qualquer dúvida que eu perguntava a ela, ela me respondia. Ela tinha muito conhecimento. [...]. Se ela não respondesse ou desse de ombros às minhas perguntas, eu não conseguiria. Minha identidade acadêmica e docente não se teria formado/teria ficado enfraquecida/teria caído, acabado. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Ratificando a impressão de ocupar lugar diferenciado em relação a seus colegas por poder contar com a orientação de Silvia, Rodrigo diz considerar-se afortunado. De acordo com ele, sem as respostas que obteve às muitas dúvidas que o atormentavam no início da graduação, ele teria sido um aluno ordinário, e teria sido fácil desistir do curso. A essa relação ele atribui a constituição de sua identidade acadêmica, tida por ele, como seu discurso deixa entrever, como algo com certo modelo pré-determinado, algo de que se aproxima cada vez mais a partir de muito esforço. Tendo Silvia por parâmetro, ele sabia aonde queria chegar e qual era o caminho para isso.

Quadro 71 – Objetivo com a graduação

(171) Rodrigo: Qual a finalidade de eu ter entrado [na graduação]? Apenas comparecer às aulas, estudar o conteúdo, pegar meu diploma e vazar? Só? Para que eu entrei? Por sorte, Silvia me explicou, me instruiu e eu compreendi tudo o que envolvia a finalidade de eu estar ali, compreendi o que era aquilo, a universidade. Agora eu sei, ok. Por isso. [...]. Fiquei pensando que eu tive sorte, porque eu poderia não ter tido informação nenhuma sobre isso, e ter continuado na ignorância. Teria sido fácil desistir. Também não teria tido vontade de ingressar [no universo acadêmico]. Teria pensado que era besteira se não tivesse sido informado.

Fonte: dados da pesquisa

Ao final de sua explanação, Rodrigo estabelece um comparativo entre as realidades surda e ouvinte nesse contexto inicial de formação superior. Observo, nessa fala final dele, uma pista para compreendermos, ainda que parcialmente, a sua notável ânsia por respostas.

Quadro 72 – Comparativo entre realidade surda x ouvinte

(171) Rodrigo: Com os ouvintes acontece diferente. Eles leem, batem papo de forma direta e pronto. E o surdo? Fica como? Quem vai me dar essa identidade? Ninguém. E aí ele perde. Tipo isso. É isso, resumidamente.

Fonte: dados da pesquisa

Essa fala de Rodrigo me remete à fala de Neil, surdo britânico que foi informante na pesquisa de De Meulder (2017). Ele diz o seguinte:

> Se você é ouvinte e você tem dúvidas sobre o curso, você pode enviar e-mail, ou telefonar, perguntar aos outros ou ler a respeito. Mas surdos não se sentem muito seguros com e-mail, se eles os leem, não compreendem e não há muita gente a quem eles possam pedir por ajuda (De Meulder, 2017, p. 114-115, tradução minha)[94].

A mente inquieta de Rodrigo buscava por respostas sobre a vida acadêmica que, ao que parece, ele considerava não ser possível encontrar no CLLP, dada a juventude de seu corpo docente e da própria área de conhecimento. Ao ser recrutado por Silvia, é como se ele, em um cenário de incertezas, sem respostas que acompanhassem a rápida velocidade com que os questionamentos surgiam em sua mente, fosse agraciado tendo à sua disposição a fonte que aplacaria sua sede de saber. Acredito ter sido esse o motivo de o recorte feito por ele para abordar sua graduação contemplar exclusivamente sua relação com Silvia.

[94] Texto original: "If you are hearing and you have questions about the course, you can e-mail, or phone, ask others, or read. But deaf people are not really confident with e-mail, if they read they don't understand it and there are not many people they can ask for help" (De Meulder, 2017, p. 114-115).

6.2.3 Pós-graduação

No momento em que o SAVEx foi realizado, Rodrigo ainda não havia ingressado em um curso de pós-graduação. Não foi expresso se, em algum momento, ele já havia tentado ou não ingressar no mestrado, mas fica evidente, em alguns momentos do curso, que ele intencionava se submeter à seleção de mestrado realizada em 2021 pelo PPgEL.

Durante a Aula 2 do SAVEx, suas considerações sobre pós-graduação se concentram sobre o modo como o texto do surdo é avaliado nas seleções. Seus enunciados nesse sentido serão discutidos na sétima seção da análise. Feitas as considerações sobre o participante Rodrigo, darei continuidade à análise com as contribuições de Gladis, a terceira e última colaborada desta pesquisa.

6.3 GLADIS

Gladis é uma jovem surda, com 36 anos de idade no momento em que ocorria o SAVEx. Ela é formada em Pedagogia e em Letras-Libras/LP e mestranda em Estudos da Linguagem pela UFRN. Em sua apresentação de si, no primeiro encontro do curso de extensão, ela disse que atuava como professora no Centro Estadual de Capacitação de Educadores e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS – Natal) e se interessou em participar do SAVEx porque desejava saber mais a fundo sobre o gênero projeto de pesquisa, como forma de se preparar para a seleção do doutorado. Para reconstituir sua trajetória universitária, recorri não apenas ao que ela expôs na Parte 3 da Aula 2 do SAVEx mas também à Parte 2, que é quando ela apresenta seu ponto de vista a respeito de alguns temas, trazendo exemplos de fatos vividos por ela no Ensino Superior.

6.3.1 Escola

O brevíssimo relato de Gladis sobre sua passagem pela escola traz características que lembram, em muito, o que narram Nelson e Rodrigo, como será exposto mais adiante. Todavia, diferentemente dos rapazes, sua experiência com a LP nos primeiros anos de vida ocorreu por via auditiva. Gladis nasceu ouvinte e perdeu a audição aos sete anos de idade, como mostra o excerto do Enunciado 96 (Quadro 73).

Quadro 73 – Apresentação de Gladis

(96) Gladis: Vocês sabem que eu sou oralizada, certo? Eu cresci até os sete anos ouvindo normalmente e, com essa idade, tive perda auditiva. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Gladis não tece muitas considerações sobre o momento de sua perda auditiva ou do domínio que tinha da LP naquela altura de sua juventude. Considerando que cada experiência de perda auditiva é única, destaco um trecho da narrativa de David Wright sobre sua perda auditiva, ocorrida na década de 1920, também aos sete anos, citada por Oliver Sacks na obra *Vendo Vozes*, a fim de que possa ajudar a compreender um pouco desse processo. Diz ele:

> Tornar-me surdo na época em que me tornei – se a surdez tinha de ser meu destino – foi uma sorte extraordinária. Aos sete anos de idade, uma criança provavelmente já compreende os fundamentos da língua, como eu compreendia. Ter aprendido naturalmente a falar foi outra vantagem – pronúncia, sintaxe, inflexão, expressões idiomáticas, tudo foi adquirido pelo ouvido. Eu possuía a base de um vocabulário que poderia ser ampliado sem dificuldade com a leitura. *Tudo isso me teria sido impossível se eu tivesse nascido surdo ou perdido a audição mais cedo* (Wright *apud* Sacks, 2010, p. 17-18).

O relato de Wright sobre o domínio que tinha do inglês no momento em que teve perda auditiva se coaduna com a análise realizada por Quadros e Cruz (2011) em diversas pesquisas sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem que objetivavam apontar, ano a ano, as habilidades linguísticas esperadas para crianças de até seis anos de idade. A seguir, reproduzo o quadro na Figura 7.

Figura 7 – Síntese de aquisição e desenvolvimento da linguagem

Idade	Aquisição e desenvolvimento
Do 1º ao 3º mês	• Emissão de sons guturais. Sorriso social. Choro com intenção comunicativa. Emissão de vocalizações. Emissão de sons vocais e consonontais. Murmúrios. Emissão de produção manual.
Do 4º ao 6º mês	• Início do balbucio: escuta e joga com seus próprios sons ou gestos e trata de imitar os sons ou a produção manual emitidos pelos outros.
Do 7º ao 9º mês	• Enriquecimento da linguagem infantil. Aparecimento das primeiras sílabas orais ou manuais. Idade dos monossílabos (oral: "bo" pode significar consistentemente "bola" e a configuração de mão aberta no rosto pode significar de forma consistente "mãe").
Do 10º ao 12º mês	• Primeiras palavras em forma de sílabas duplas ("mama-papa") e de forma análoga sinais repetidos, compreendendo a entonação/a expressão facial associada às frases/ que acompanha a fala ou a sinalização.
Do 12º ao 18º mês	• Sabe algumas palavras. Compreende o significado de algumas frases habituais do seu entorno. Acompanha sua fala com gestos e expressões. Pode nomear imagens. Compreende e responde a instruções. Seu vocabulário compreende cerca de 50 palavras. Frases holofrásticas (uma palavra pode representar uma frase completa).
Aos 2 anos	• Usa frases com mais de um elemento. Usa substantivos, verbos, adjetivos e pronomes. Primeiras combinações substantivo-verbo e substantivo-adjetivo. Uso frequente do "não". Seu vocabulário varia de 50 a algumas centenas de palavras.
Aos 3 anos	• Linguagem compreensível para estranhos. Usa orações. Começa a diferenciar tempos e modos verbais. Idade das "perguntas". Usa artigos e pronomes. Inicia singular e plural. Há a chamada "explosão de vocabulário", ou seja, a criança incorpora ao seu dicionário mental uma quantidade grande de palavras.
Aos 4 anos	• Melhora a construção gramatical e a conjugação verbal tanto na língua falada como na língua de sinais. Usa elementos de ligação. Joga com as palavras. Etapa do monólogo individual e coletivo (a criança conversa consigo mesma em sinais ou usando a fala).
Aos 5 anos	• Progresso intelectual que conduz ao raciocínio. Compreende termos que estabelecem comparações. Compreende contrários. É capaz de estabelecer semelhanças e diferenças, noções espaciais etc. Construção gramatical equivalente ao padrão do adulto. A partir desta fase incrementa o léxico e o grau de abstração. Uso social da linguagem.
6 anos em diante	• Progressiva consolidação das noções corporal, espacial e temporal. Lectoescrita. Aquisição dos últimos aspectos da linguagem, ou seja, construção de estruturas sintáticas mais complexas de forma progressiva.

Fonte: Quadros e Cruz (2011, p. 16).

Na comunicação cotidiana, aliás, nas práticas discursivas de um modo geral, quais seriam as repercussões da perda auditiva nessa idade? Wright, novamente via Sacks (2010), oferece uma imagem disso que pode ser esclarecedora.

> [Minha surdez] ficou mais difícil de perceber porque desde o princípio meus olhos inconscientemente haviam começado a traduzir o movimento em som. Minha mãe passava grande parte do dia ao meu lado e eu entendia tudo o que ela dizia. Por que não? Sem saber, eu vinha lendo seus lábios a vida inteira. Quando ela falava, eu parecia ouvir sua voz. Foi uma ilusão que persistiu mesmo depois de eu ficar sabendo que era uma ilusão. Meu pai, meu primo, todas as pessoas que eu conhecia conservavam vozes fantasmagóricas. Só me dei conta de que eram imaginárias, projeções do hábito e da memória, depois de sair do hospital. Um dia eu estava conversando com meu primo, e ele, num momento de inspiração, cobriu a boca com a mão enquanto falava. Silêncio! De uma vez por todas, compreendi que quando não podia ver eu não conseguia escutar (Wright *apud* Sacks, 2010, p. 18).

Ao que sua idade indica, Gladis teve o que Sacks denomina de surdez pós-linguística, o que significa que, quando perdeu a audição, a Língua Portuguesa já havia, no processo de comunicação com outros de sua família, de sua comunidade religiosa, de sua escola, do seu entorno, penetrado em/formado sua consciência por meio da palavra, seu material sígnico (Volóchinov, 2017). Ou seja, a palavra em Língua Portuguesa já acompanhava todo o seu processo de compreensão e criação linguageira.

Sacks (2010) prossegue com o relato de Wright sobre ter ido estudar em instituição educacional especializada no tratamento clínico da surdez. Gladis, por sua vez, não faz nenhum tipo de menção sobre ter sido encaminhada a tratamento de qualquer tipo. Mas fala um pouco sobre sua experiência escolar.

Quadro 74 – Ausência de intérprete

(264) Gladis: [Os primeiros segundos da fala de Gladis não ficaram registrados, mas foi algo no sentido de dizer que na escola ela não tinha intérprete]. [...] oitavo ano do Ensino Fundamental não tinha intérprete.

Fonte: dados da pesquisa

O início do trecho do Enunciado 264, apresentado no Quadro 72, parece ressoar algo visto nos relatos de Nelson e Rodrigo: até o oitavo ano, Gladis não foi assistida por intérpretes de Libras. Ela também não menciona ter tido professor bilíngue. Inclusive, pode gerar alguma estranheza o fato de, tendo ouvido até os sete anos de idade e ter domínio da LP, ela informar, com tom de queixa, que não teve intérprete de Libras durante o Ensino Fundamental[95]. Porém, após seu contato com a Libras, ela percebeu que a ausência dos sinais em seu mundo visual fazia falta.

[95] Na época em que cursou a Educação Básica, o Ensino Fundamental era realizado até a oitava série, e não até o nono ano, como nos dias atuais.

O primeiro contato de Gladis com a comunidade surda e com a Libras ocorreu na escola, já no quinto ano do Ensino Fundamental, aos onze anos de idade. Ou seja, seu encontro com a comunidade surda e a Libras se deu mais ou menos cinco anos após perder a audição.

Quadro 75 – Primeiro contato de Gladis com a Libras

(264) Gladis: [...] O primeiro contato que tive com outro surdo foi só no quinto ano. Foi aí que começou meu contato com a comunidade surda, que comecei a me sentir atraída pela Libras. [...]

(266) Gladis: Onze anos no quinto ano. No Augusto Severo! Aí eu comecei a me interessar, os surdos me receberam muito bem, me deram meu sinal, Gladis, começamos a ter contato, interagir. Eu sentia muita satisfação. Parece que isso me deu uma identidade. Foi quando eu pensei "Eu e ele somos surdos!", entendeu? Antes eu era DA [Deficiente Auditiva], oralizada. A partir do momento em que encontrei a comunidade surda, eu me percebi como surda. Então, no sexto ano eu perdi o contato [com a comunidade surda]. Parece que eu comecei a me sentir em conflito. "Quem sou eu, Gladis? Sou surda, sou DA, quem?". Parece que minha cultura estava se esvaindo, a Libras estava se diluindo.

Fonte: dados da pesquisa

A partir do momento em que se encontra com a Comunidade Surda, a Libras a atrai, e Gladis passa a se ver como parte desse grupo, movimento satisfatório que promove uma ruptura com quem ela era, alguém que ela qualifica como Deficiente Auditiva, termo que "define o surdo a partir da perspectiva médica", como pontua Lima (2020, p. 36). De acordo com essa pesquisadora, ela mesma surda oralizada, o olhar que define o surdo como Deficiente Auditivo marca seu corpo a partir da noção da "falta" (de audição), do "defeito" (auditivo).

Na aproximação que teve da Comunidade Surda, parece ter havido um deslocamento do lugar da falta para o lugar da presença de uma identidade coletiva, de um sinal (na condição de signo) que lhe foi atribuído pelo grupo. Como ela mesma afirma, "Parece que isso me deu uma identidade", algo que, talvez, ela não sentisse em relação à comunidade ouvinte de sua escola[96]. A identificação com outros surdos e com a Libras a faz ressignificar quem ela era no contato com o outro, que partilha a experiência no mundo de forma visual, como ela.

[96] O relato do primeiro encontro com a Libras feito por grande parte dos surdos, tenham eles nascido já surdos ou ouvintes, parece recorrentemente remeter a uma captura, uma atração quase que irresistível do olhar do sujeito pela Libras e a sensação de pertencimento grupal, ou do rápido nascer de uma identidade compartilhada com os demais sinalizadores. Outro exemplo disso é o relato de Amon Evangelista dos Anjos Paiva, professor surdo da UFRN, com idade próxima da de Gladis, que teve seu diagnóstico de perda auditiva aos três anos, mas que cresceu se comunicando exclusivamente em português até os dezessete anos de idade. Em sua dissertação de mestrado, ele diz: "Ao chegar a fase da adolescência meu pai, que é pastor da Igreja Batista, sempre viajava para congressos e eventos religiosos. Fizemos uma viagem a Fortaleza, CE. Chegando ao congresso de famílias cristãs, que durou dois dias, o evento tinha uma pessoa falando com as mãos e um grupo de surdos faziam a mesma coisa. Eu não conseguia parar de olhar. Pensei: como eu nunca tinha visto aquilo antes? Mesmo sem ter tido contato, parecia tão familiar aquela comunicação. Senti um enorme conforto e ao final fui tentar falar com eles. Os surdos perceberam que eu não sabia Libras e tentaram me ensinar alguns sinais. Rapidamente, eu aprendi. Durante aquele evento eu

Após um ano de convívio com surdos, Gladis se viu, no sexto ano, sozinha novamente, pois perdeu o contato com a Comunidade Surda.

Quadro 76 – Contato com os pares

(268) Gladis: Porque eu não tinha contato [com surdos], ficava apenas sozinha entre os ouvintes. Então ok. Concluí o Ensino Médio, ainda sozinha. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Uma crise de identidade parece ter se instaurado naquela jovem estudante. "Quem sou eu?". Gladis não viria a ter colegas surdos novamente por um bom tempo. Concluiria o Ensino Médio, em suas palavras, "sozinha entre os ouvintes".

6.3.2 Graduação

Gladis narra suas experiências na graduação a partir de dois cronotopos universitários: o curso de licenciatura em Pedagogia e o curso de licenciatura em Letras-Libras/LP. Anteriormente à leitura de seus relatos sobre as vivências em tais cursos, vejamos, na subseção a seguir, o que ela afirma sobre sua experiência no vestibular.

6.3.2.1 Ser vestibulanda

Assim como Nelson, não foi na primeira tentativa que Gladis foi aprovada no vestibular.

Quadro 77 – Experiência com o vestibular

(268) Gladis: Entrei na UFRN em Pedagogia. Fiz cinco vestibulares tentando entrar. No passado, era bem difícil. Tentei cinco vezes e passei em Pedagogia. [...].

Fonte: dados da pesquisa

No caso dela, diferentemente do colega (que tanto na UFCG quanto na UFRN fez a prova objetiva em Libras com redação em LP), a prova era realizada totalmente em Língua Portuguesa. Na época, a UFRN ainda não havia aderido ao Enem/SisU para seleção de seu alunado e o vestibular era organizado pela Comissão Permanente de Vestibular (Comperve). Penso que quando Gladis menciona que "no passado era bem difícil", não é apenas para

não saí de perto deles, pois queria absorver o máximo que pudesse. Ao final do evento já estava totalmente imerso naquela nova realidade" (Paiva, 2018, p. 25).

justificar suas quatro reprovações mas também se referindo, comparativamente, à realidade atual, em que os surdos têm a possibilidade de realizar o Enem em Libras.

6.3.2.2 Ser graduanda em Pedagogia

Autoralmente, como já afirmado, Gladis opta por construir sua narrativa de si no que diz respeito à graduação em torno de duas vivências: sua graduação em Pedagogia e sua graduação em Letras-Libras/LP, ambas realizadas na UFRN. No primeiro encontro da ação, ela diz que entrou em Pedagogia em 2011, porque antes não tinha o Letras-Libras/LP na instituição.

Quadro 78 – Gladis fala sobre a graduação em Pedagogia

(Apresentação) Gladis: Minha primeira formação foi em Pedagogia. Por que eu me formei em Pedagogia? Antigamente, no ano de 2011, ainda não tinha o Letras-Libras/LP, eu acho. [Laralis responde que o Letras-Libras/LP surgiu em 2013]. Não tinha, eu lembro que não havia, muito menos o curso de Pedagogia Bilíngue. Então, resolvi tentar entrar em Pedagogia. Entrei nesse curso e, anos depois, surgiu o CLLP. [Simulando ela mesma pensando]> "Vou desistir de Pedagogia? Não. Vou me formar primeiro e, depois, migrar para o Letras-Libras/LP". O tempo passou e deu certo.

Fonte: dados da pesquisa

Tanto Nelson quanto Rodrigo dizem que sua primeira escolha de curso para se graduar não seria o Letras-Libras/LP: Nelson gostaria de ter ingressado em um curso de nível superior que lhe permitisse trabalhar com leitura de imagens e acabou ingressando no CLLP pensando que seria uma oportunidade para enriquecer seu currículo e aumentar seu salário em qualquer empresa (ou seja, não sabia que se formaria para ser professor); Rodrigo, por sua vez, sabia que o CLLP tinha por propósito a formação de professores, mas seu desejo era de se formar em um curso relacionado à computação. Sua escolha foi, em muito, direcionada pelo que sua mãe o aconselhou a fazer.

O caso de Gladis é outro: à sua época de vestibulanda, por ainda não haver o curso de Letras-Libras/LP, ela investe na graduação em Pedagogia. Como se vê no Quadro 76, quando da abertura do CLLP, ela chegou a cogitar sair de Pedagogia para migrar para o outro curso, algo que ela aborda também em outra parte de seu relato. Penso que esse desejo de migrar tenha a ver com sua real afinidade profissional com a área educacional voltada para surdos, mas acredito que a possibilidade de experienciar a vida universitária em Libras, entre colegas e professores sinalizadores, diferentemente do que ocorreu em Pedagogia, que se deu completamente em LP, tenha tido grande peso nessa escolha pela segunda graduação.

Se, por um lado, como afirmei anteriormente, a intenção de muitos surdos que ingressam no CLLP é a de "garantir" um diploma de nível superior, ainda que não sinta que essa seja vocação; por outro, esse também é um curso que recebe muitos surdos que já passaram por outras graduações, o que reafirma a pluralidade surda nessa graduação. Apenas na turma do SAVEx, além de Gladis, existem mais quatro participantes que vieram de outra graduação: Karin e Fernanda concluíram o curso de Pedagogia; e Ana e Patrícia cursaram, sem concluir, Arquitetura e Pedagogia, respectivamente.

A ansiedade de Gladis no sentido de ingressar no CLLP parece se revelar em sua narrativa quando diz ter se matriculado como aluna especial, ainda enquanto cursava Pedagogia, em uma disciplina ministrada à primeira turma ingressa, em 2013.2, pela professora surda Gisele. O modo como ela valora a experiência vivida naquele momento, em Libras, com professora e colegas surdos e ouvintes sinalizadores, contrasta bastante com as que ela narrou sobre as experiências vivenciadas no curso de Pedagogia.

No segundo encontro do SAVEx, Gladis fala um pouco mais sobre suas vivências nos dois cursos. Principiemos por sua sinalização a respeito do curso de Pedagogia.

Quadro 79 – Parecer de Gladis sobre a primeira graduação

(268) Gladis: Estava feliz! [Pensando animada consigo mesma]> "Finalmente será diferente da escola! Vai ter intérprete, meu mundo vai mudar!", assim eu pensava esperançosa

Fonte: dados da pesquisa

A chegada de Gladis ao Ensino Superior em 2011 se deu acompanhada de uma expectativa de que a dinâmica de estudos seria diferente daquela tida nos tempos de escola, quando não pôde contar com intérpretes de Libras. Contudo, seu relato nos mostra que, em vez de ter sua necessidade por intérpretes de Libras acolhida pela instituição, ela passou por uma minimização ou apagamento de sua diferença por ser oralizada.

Quadro 80 – Chegada ao Ensino Superior

(268) Gladis: Quando cheguei à UFRN, fui à secretaria do curso de Pedagogia. Ficava ainda naquele prédio antigo. Aquele prédio branco, novo, ainda não existia. A secretaria ficava no CCSA. Fui até lá. Expliquei que era surda, que precisava de um intérprete. A secretária tomou um baita susto. Era a primeira vez que um surdo estava ali, mas ela percebeu que eu oralizava. [Representando a secretária]> "Mas você oraliza bem!". [Representando ela mesma]> "Mas eu sou surda". [Representando a secretária]> "Mas não tem problema!". Essa secretária, uma senhora já idosa, ligou para o coordenador e para reitoria perguntando "E aí? Tem intérprete? Ela é surda e quer intérprete". Responderam a ela que não havia intérprete, e ela me informou. "Você terá de se comunicar oralmente.". Eu expliquei "Mas eu não consigo, não dá! Se comunicar oralmente com várias pessoas é muito difícil, não é uma comunicação 100% efetiva nunca! Acontecem muitos equívocos". Ela apenas me olhou com olhar de "não posso fazer nada", aí... [com tom de desânimo] [...].

Fonte: dados da pesquisa

O fato de a graduanda não seguir o estereótipo de "surdo" concebido pela secretária que a atendeu naquele dia fez Gladis ver de perto uma das muitas faces do capacitismo em nossa sociedade, aquela face coberta pela máscara da benevolência, de que fala Lane (1992), que abafa as subjetividades surdas pelo discurso de aproximação do sujeito surdo daquilo que é esperado do ouvinte. Naqueles dias iniciais, até mesmo a notícia da existência da recém-criada Comissão de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Específicas (Caene) da UFRN lhe foi negada.

Quadro 81 – Caene

(270) Gladis: Eu entrei, ela ainda não... ela não me informou nada sobre a Caene. Eu não sabia da Caene [Antiga Comissão de Apoio ao Estudante com Necessidades Educacionais Específicas da UFRN, hoje tornada Secretaria de Inclusão e Acessibilidade (SIA).]. Conhece? CAE... <[soletra com ENM de quem tenta se lembrar]. Eu não sabia da Caene.

Fonte: dados da pesquisa

Do ponto de vista institucional (e mesmo político e legal), trata-se de uma situação absurda: uma aluna, brasileira, pertencente a uma minoria linguística reconhecida, demandante de intérpretes de Libras, teve seus direitos negados pelo fato de oralizar, ou seja, pelo fato de, a partir do olhar ouvinte, ter sido julgada como "não tão diferente assim", como deixa subentendida a resposta que ela obteve da secretária que a atendeu logo no início de seus estudos. De acordo com seu relato, foram quatro anos de negligência institucional. Talvez, em algum momento de sua graduação, ela tenha até sido mapeada e contabilizada pela instituição como sendo Pessoa com Deficiência, mas a sua demanda por intérpretes nunca foi atendida, de acordo com a narrativa.

Aproximando-nos das repercussões que a ausência de intérpretes teve em seus estudos, Gladis narra um episódio vivido com um de seus professores (Quadro 82).

Quadro 82 – Orientações de Gladis ao professor ouvinte

(274) Gladis: Eu entrei na sala, expliquei para o professor "Preciso que você articule sua boca com calma, não pode ficar de costas ou se mover de um lado para o outro da sala". Às vezes o professor esquecia. Eu me sentava e ficava desolada, me esforçava, tentava capturar o que ele falava, mas era difícil às vezes, porque a leitura labial é sutil, é praticamente impossível compreender 100%. Eu perdia informações. Eu sentia que a UFRN não me aceitava como surda. Eu me sentia solitária/sozinha. [...]

Fonte: dados da pesquisa

A forma como sinaliza essa situação nos permite identificar que o esquecimento por parte do professor não se deu em apenas uma aula, mas era recorrente (daí o emprego do pretérito imperfeito na tradução dos verbos). Acompanhar visualmente as minúcias da articulação oral da LP sem pistas auditivas já é um enorme desafio se o outro com quem se conversa se posiciona bem à frente do olhar e fala pausadamente. Com o professor se movendo de ponta a ponta da sala, virando-se de costas, então, isso se torna uma tarefa hercúlea. Não nos esqueçamos de que as aulas de cada professor em Pedagogia na UFRN, no idos de 2012, eram ministradas aos pares. Três pares de aula (totalizando seis aulas) toda manhã. Ou seja, diariamente, com três docentes diferentes, Gladis passava uma hora e vinte minutos "caçando palavras" na escorregadia boca do professor, isso sem contar os momentos em que os colegas de turma se pronunciavam. Até que ela pudesse identificar em sala quem estava falando, certamente parte dos sentidos já havia se perdido. Ela não relata se nas outras aulas, de outros professores, era diferente.

No que diz respeito à leitura de textos em Língua Portuguesa, Gladis relata também ter sentido dificuldades.

Quadro 83 – Leitura de textos em LP

(96) Gladis: Aconteceu o seguinte: eu oralizo bem, leio português bem. Eu, antes, ouvia, mas aconteceu que, quando eu entrei em Pedagogia, eu sofri um choque [de realidade], fiquei perturbada, porque a leitura dos textos era muito diferente da do Ensino Médio. Os textos eram pesados, da área de psicologia, da área da linguagem, da área... **(98) Gladis:** Têm várias áreas, filosofia, textos que eu nunca vi. Não tinha como. Eu lia e não compreendia absolutamente nada. Lia a segunda vez, não entendia nada. Por que não entendia? Por quê? Primeiramente, eu não conhecia o contexto. Previamente, o professor trazia informações [sobre o texto] e compartilhava [com a turma em português] e eu não participava, pois havia barreira [na comunicação].

Fonte: dados da pesquisa

Nesse episódio, parece acontecer com Gladis, em parte, o que ocorre com muitos dos recém-ingressos na graduação, o estranhamento, que chega a ser repelente, aos textos de gêneros discursivos até então não perscrutados, com conteúdo de alta complexidade,

construídos em diálogo explícito, muitas vezes discordante, com outros textos também complexos, de outros tempos, não raro em outras línguas. O ineditismo vivencial dessa experiência de estudos a abala assim como a muitos outros calouros.

Contudo, havia um fator agravante para a incompreensão dos textos por Gladis: a contextualização antecedente à leitura do material, feita oralmente pelo professor em sala, que dava pistas de sentido aos estudantes daquela turma, não contava com a participação efetiva de Gladis, pois, segundo ela, "havia barreira [na comunicação]". Mesmo tendo nascido ouvinte, percorrido parte considerável do processo de aquisição da Língua Portuguesa auditivamente (até os sete anos) e se considerando boa leitora da LP, o grande desafio de ter de amadurecer, na graduação, as práticas de leitura e escrita pelas quais passou ao longo de sua escolarização a atingiu não apenas do ponto de vista intelectual e mental mas também físico.

Quadro 84 – Reação de Gladis às dificuldades de letramento acadêmico

(98) Gladis: O que aconteceu foi que eu comecei a adoecer, sentia meu corpo pesado, comecei a ficar profundamente triste. Fui ao hospital e o médico... Travou?
(100) Gladis: Fui ao hospital e o médico me disse que eu não tinha nada, mas eu me sentia doente. [...]
(102) Gladis: Então, o peso que sentia da UFRN estava sobre mim. Fiquei em casa.

Fonte: dados da pesquisa

A temática da saúde mental relacionada aos estudos tem sido alvo de pesquisas nos últimos anos. Não são raros, entre surdos e ouvintes, relatos de adoecimento mental decorrente das altas exigências tanto autoimpostas quanto impostas pela academia aos sujeitos (lembremos do que se passou com Nelson no primeiro semestre do CLLP, quando chegou a abrir o processo de trancamento do curso; e do reconhecimento de Rodrigo de que a academia poderia aniquilá-lo). No caso de Gladis, o "peso da UFRN" como ela mesma chama, parecia ser aumentado exponencialmente por conta do ambiente linguístico em que estava imersa. Embora oralizada, acompanhar as aulas fazendo leitura labial lhe era altamente extenuante; e a leitura dos textos, não apenas com assuntos mas também com gêneros discursivos diferentes daqueles a que ela estava habituada, também era muitíssimo difícil[97].

[97] Na primeira aula do SAVEx, outra participante que também informou ser oralizada, Patrícia, que relatou estar passando por tratamento de saúde mental. Parte dos motivos para isso parece se interseccionar com os de Gladis. Por ser sua apresentação no primeiro dia de aula relativamente extensa, reproduzirei parte dela a seguir. Seu conteúdo completo pode ser consultado no Apêndice A desta tese. **"(Apresentação) Patrícia:** Meu nome é Patrícia [soletra] e meu sinal é este [faz seu sinal]. No Letras-Libras/LP, sou da turma de 2017, como Flaviane, Marianne e Ana. Então, parei o curso por um ano, tranquei a matrícula, e agora retornei [...]. A minha história se assemelha à dos demais. Eu não sabia o que era gênero discursivo, o que era entrar no Letras-Libras/LP. Eu não sabia nada,

O cenário parece começar a mudar somente quando Gladis encontra uma amiga, com quem desenvolve uma parceria valiosa. Não tenho por intenção romantizar a grave privação sofrida por Gladis. Porém, sendo coerente com um dos pressupostos de base deste estudo, que é o de que cada sujeito é único e participa de modo singular no existir (Bakhtin, 2010c), não posso deixar de pontuar que, a despeito da violência simbólica a que foi submetida, nos laços de amizade e cumplicidade criados com sua colega, ela abriu, à mão, caminhos transitáveis (ainda que esburacados no que diz respeito à acessibilidade linguística) para concluir sua graduação. Isso fica patente nos excertos que seguem, dos Enunciados 102 e 104 (Quadro 85).

Quadro 85 – Caminhos de superação

(102) Gladis: Minha amiga [soletra COLEGA] veio me visitar em casa. [Representando a colega]> "Gladis, o que foi?". [Representando ela própria]> "Estou angustiada/depressiva. Não entendo nada dos textos". [Representando a colega]> "Ah, mas isso é muito fácil!".
(104) Gladis: A minha amiga falou: [O vídeo trava em alguns momentos] "Mulher," – é o jeito de ela falar – "esse texto é fácil". [Representa ela própria falando com a amiga com ENM de desconfiada]> "Fácil? Uhum". E fomos interagindo. Ela lia e ia me explicando com a mãos, ela sabia um pouquinho de Libras, dava para dialogar fazendo também leitura labial, interagindo em Libras... e eu ficava tipo "Ele falou isso? Ah, é isso?" <[ENM de surpresa]. Eu comparava o texto com o que minha amiga me dizia, fomos discutindo e eu comecei a ter minha mente aberta. Estranhamente, foi aí que comecei a me sentir leve. Antes, estava pesada, parecia estar com a mente fechada. Depois, fiquei leve. [...]

Fonte: dados da pesquisa

O encontro de Gladis com aquela que viria a ser sua parceira de estudos ao longo de toda a graduação tem feições semelhantes àquelas do encontro de Nelson com o professor Cláudio, que lhe mostrou um rumo a perseguir durante a graduação. Lembra, também, Rodrigo com seu amigo que se avizinhou a ele na aula de História para, na conversa mediada por uma mescla de sinais da Libras com palavras da LP e gestos comuns à cultura brasileira de um modo geral, tentarem compor um todo significativo.

Repare-se, no trecho do Enunciado 104 (Quadro 86), que segue, que a participação dessa amiga na construção de conhecimentos sobre os gêneros discursivos típicos da esfera acadêmica de atividade humana parece ter sido crucial para tornar sua realidade mais leve.

---

eu não entendia nada sobre gêneros. Eu perdi tudo, estava perdida, ficava aflita e recorria a meus amigos para me ajudarem e a vocês, surdos, me ajudaram a fazer resenha, artigo… na realidade, o artigo ainda será feito. Mas na resenha… vish, fui péssima. Aprendi, mas ainda sinto um pouco de dificuldade. No ano passado, eu comecei a entrar em depressão, mas realizei o tratamento. No momento da disciplina de didática, eu parei [o curso], então fui reprovada. Nessa disciplina, foi solicitado um fichamento e eu não fiz. Sim, foi na de Didática e eu não fiz [...]. Eu não conseguia me abrir, me expressar, não conseguia… porque eu não sabia o que era um fichamento. [...]. Até hoje, eu ainda persisto nessa busca, porque, neste momento, a depressão me atrapalha a mente, as emoções estão em turbilhão, então, não consigo memorizar tudo. Neste momento de pandemia, tudo se agravou, está muito difícil. Continuo em tratamento para depressão e outros tratamentos de saúde, e vou tentar prosseguir com vocês".

Quadro 86 – Parceria na construção de conhecimento

(104) Gladis: Essa minha amiga me ajudou muito no curso de pedagogia. Sempre fomos uma dupla inseparável. Qualquer coisa, texto, artigo, nós duas compartilhávamos, ideias, e, nessa interação, combinávamos [Representando turnos de um diálogo entre ela e a amiga]> "Como vamos fazer? Ah, e essa referência? Minha opinião sobre esse discurso é... etc.". Essa troca me ajudou a conhecer melhor o gênero formal, os textos com linguagem formal mais densa. Fui me adaptando, trocando ideias e, então, ficou leve.

Fonte: dados da pesquisa

No Enunciado 274 (Quadro 82), Gladis deixa entrever que o papel de sua amiga, em alguns momentos, assemelhava-se ao do profissional repetidor, isto é, pessoa designada para garantir a acessibilidade comunicacional de surdos oralizados, repetindo o conteúdo enunciado pelo enunciador no evento discursivo em que está inserido de forma mais pausada e bem articulada, sem os termos considerados dispensáveis para a compreensão do sentido principal daquilo que foi dito.

Quadro 87 – Papel do repetidor

(274) Gladis: Mas, nós nos sentávamos lado a lado, o professor falava algo, eu perguntava a ela o que o professor havia dito e a minha amiga repetia sua fala de forma bem articulada com alguns sinais básicos. O professor aceitava essa estratégia, mas... às vezes, no momento da interação entre todos em sala, minha amiga e os demais alunos riam, discutiam, opinavam e eu perdia muita informação. Ficava na minha cadeira sozinha observando. A sala toda gargalhava e eu perguntava a minha amiga: o que foi que aconteceu? Era chato! Mas tudo bem. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Embora pareça ter havido da parte da colega de Gladis a maior boa vontade, o desejo genuíno de contribuir com a acessibilidade de sua amiga, é evidente que isso não foi suficiente para que ela se sentisse, de fato, incluída nas aulas. Além de não conseguir acompanhar o motivo do riso dos colegas, as discussões e as opiniões, a sua própria participação, seu posicionamento, sua opinião naquela arena discursiva, imprescindíveis à formação docente, ficavam represados nela mesma. Como ela mesma diz, muita informação se perdia. Quando finalmente conseguia entender o que ocasionou certa movimentação na sala, já era tarde demais para falar o que pensava sobre aquilo.

Para a amiga de Gladis, quais terão sido os efeitos dessa experiência compartilhada? Gladis não menciona nada a respeito, mas em um exercício especulativo, penso que é possível que o esforço realizado no sentido de contribuir com a acessibilidade comunicacional da colega surda tenha lhe propiciado aprendizagens que em outro cenário não teriam sido possíveis. A busca por termos equivalentes, por outros modos de se referir a determinado conteúdo, por formas alternativas de organizar os assuntos, por exemplos compatíveis com a temática em

discussão, entre outras estratégias, certamente viabilizou a construção de sentidos outros, possíveis apenas nessa relação tão peculiar, o que representa um ganho em sua formação.

Porém, é possível ainda que, em alguns momentos, enquanto tentava, a seu modo, ajudar Gladis no acompanhamento das aulas, ela tenha tido perdas na apreensão dos conteúdos. Sabe-se que o processo de interpretação (ou tradução simultânea) recruta do intérprete sua memória de curto prazo, colocando a memória de longo prazo em segundo plano[98]. No ato de aprendizagem, é a memória de longo prazo que entra em ação. Embora a amiga de Gladis não fosse intérprete de Libras, muito possivelmente, nos momentos em que atuava como "repetidora bimodal"[99], ela findava por acionar sua memória de curto prazo em períodos da aula em que a memória de longo prazo deveria estar protagonizando o processo de assistência às classes. Ou seja, a ausência de ILS para acessibilidade linguística de Gladis pode ter afetado, também, o processo de aprendizagem de sua amiga. Contudo, repito, tais considerações são apenas hipotéticas, uma vez que, da própria Gladis, não tive qualquer informação a respeito.

Ainda no âmbito das relações com colegas de turma, Gladis diz ter sido difícil percorrer o curso de Pedagogia sem a presença de outros surdos, outros sujeitos que compartilhassem com ela de uma "visão surda de mundo", uma "avaliação em concordância" da situação em discussão (Volóchinov, 2019, p. 119). Não foi fácil, ainda, sustentar sua perspectiva sobre o que considerava mais adequado para a educação de surdos. O excerto do Enunciado 276, a seguir, nos mostra isso.

Quadro 88 – Perspectivas sobre inclusão no curso de Pedagogia

(276) Gladis: Em Pedagogia, as coisas ainda eram difíceis/duras porque não havia surdos, identidade surda, cultura. Eles não conheciam tudo isso. Eu tentava explicar, mas parece que lá meus amigos eram interessados na inclusão. [Representando os amigos]> "Não te entendo, Gladis! Está errado! O bilinguismo é errado, parece exclusão dos surdos da sociedade!". [Representando ela mesma respondendo]> "Não, Ronice explica que [...]" mas eles ainda eram muito duros/imaturos/não estavam preparados para essa discussão. Então eu suportava. Fazer o quê? [...]

Fonte: dados da pesquisa

Naquilo que parece ter sido uma discussão sobre a Educação Especial sob a Perspectiva Inclusiva, Gladis se posicionou contra as escolas inclusivas (ou inclusivistas) – em que o surdo é inserido em sala de aula com ouvintes assistido linguisticamente por ILS – em

[98] É comum, ao final da interpretação de eventos, o intérprete não se lembrar de detalhes do conteúdo que foi discutido. Atuando como intérprete, eu mesma, muitas vezes, ao ser solicitada por surdos da plateia a repetir determinada informação que interpretara, não era capaz de fazê-lo.

[99] Uso aqui o termo "repetidora bimodal" porque Gladis informa que ela mesclava Libras e LP no repasse das informações, ou seja, mesclava duas línguas de modalidades diferentes (espaço-visual e oral-auditiva, respectivamente).

favor das escolas bilíngues, isto é, escolas pensadas por e para os surdos como uma minoria linguística – em que as aulas são ministradas em Libras e a Língua Portuguesa é ministrada como segunda língua.

Ela não menciona isto, mas, sabe-se que no Centro de Educação (CE) da UFRN, setor responsável pela oferta do curso de Pedagogia, há um relevante e tradicional polo de defesa da Educação Inclusiva, contando com professores de referência sobre o tema nos âmbitos nacional e internacional. A disciplina de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, obrigatória no curso que Gladis cursava, fornecia a seus colegas de turma os argumentos construídos com base em realidades não surdas que eram, por eles, generalizados. Noções como "A escola deve ser para TODOS" faziam com que as questões trazidas por Gladis não fossem consideradas pertinentes.

Como que denunciando o fato de seu lugar de fala não ter sido respeitado no momento da discussão, Gladis parece ter sentido falta de outros que compartilhassem, ainda que em parte, de sua experiência como surda, alguém que recuperasse o sentido do horizonte extraverbal que compunha sua defesa de escolas bilíngues para surdos. Na aula relatada, além de ser interrompida em sua fala, foi acusada de defensora da exclusão educacional por considerar a escola para surdos mais adequada à formação desse público.

Diante da não adesão de seus colegas às suas ideias, abalizadas pela sua experiência escolar e pelo seu conhecimento construído na comunidade surda, restou a Gladis "suportar" as palavras que lhe chegavam em sentido oposto à sua argumentação. Enquanto seus colegas, ao que parece, percebiam suas proposições como retrocesso no modo de operacionalizar a educação voltada para surdos, Gladis, operando em outra lógica, percebe o posicionamento dos colegas como fruto de imaturidade/falta de preparo. "Fazer o quê?". Ao mesmo tempo que, em Pedagogia, Gladis se deparava com o abafamento de sua subjetividade, ocasionado tanto pela falta de acessibilidade em Libras quanto pela desconsideração da turma ao que pensava sobre a educação de surdos, outro curso de seu interesse começava a germinar.

6.3.2.3 Ser graduanda em Letras-Libras/LP

Quando Gladis chegou ao terceiro ano de Pedagogia, foi criada a licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa como Segunda Língua na UFRN. Vejamos, nos trechos do Enunciado 274 (Quadro 89) e no Enunciado 276 (Quadro 88) o que ela diz sobre esse acontecimento.

Quadro 89 – Início do curso de CLLP

(274) Gladis: O tempo passou e começou o curso de Letras-Libras/LP. Tive vontade de ingressar nele, mas seria melhor terminar, primeiro, Pedagogia. Eu tentei entrar numa disciplina do Letras-Libras/LP [como aluna especial] e consegui. Foi quando conheci Nelson e Rodrigo na UFRN, com eles comecei a interagir e a ter contato.

Fonte: dados da pesquisa

No segundo período de 2013, Gladis ingressava no sexto período de Pedagogia. Já havia completado mais da metade do curso, encaminhando-se às atividades de estágio, anunciadoras da proximidade da formatura. Porém, afirma ter, em algum momento, sentido vontade de ingressar no Letras-Libras/LP. Mesmo não tendo levado esse intento adiante, escolhendo formar-se primeiro na graduação que estava cursando, Gladis deixa transparecer discursivamente sua ansiedade por adentrar o CLLP quando afirma ter entrado como aluna especial em uma de suas disciplinas.

A conturbada entrada no primeiro curso, marcada pela negação de seu direito básico à acessibilidade linguística, contrasta fortemente com a fluidez como as coisas parecem ter acontecido no segundo curso. A tensão que sentia para tentar acompanhar as conversas com os colegas e as aulas ministradas oralmente parece dar lugar a um contexto de fluência comunicacional, o que se revela quando diz "comecei a interagir e ter contato". Não se tratava mais simplesmente de conseguir compreender o que fora dito por outrem, mas de também existir na relação, INTERagir. No relacionamento com os professores, a dinâmica também se mostrou diferente, como mostram os excertos dos Enunciados 274 e 276 (Quadro 90).

Quadro 90 – Experiência com professores surdos

(274) Gladis: Me pareceu diferente ter professores surdos. [...] **(276) Gladis:** Tomei meu assento em sala e senti uma satisfação enorme porque a professora sinalizava para mim, eu sinalizava, todos os colegas de turma interagiam sinalizando! Era um mundo diferente! Pensei: "Vou tentar ingressar nesse curso" [...].

Fonte: dados da pesquisa

Gladis demarca verbalmente a diferenciação entre essa experiência de estudos, contemplando não apenas aquela vivida em Pedagogia mas também ao longo de toda a sua trajetória escolar, afinal, "ter professores surdos" era algo inédito em sua história. O ambiente linguístico em que se incluía (de fato!), nesse novo momento de estudos, é valorado por ela como satisfatório – não com sentido de que atende às expectativas mínimas, mas com sentido de que é prazeroso. Discursivamente, Gladis deposita o motivo dessa satisfação no fato de as práticas discursivas naquele ambiente acontecerem de forma sinalizada, em Libras. O novo

mundo que se descortinou para ela nessa disciplina a motivou a entrar no Letras-Libras/LP, o que aconteceu em 2015.2.

Quadro 91 – Entrada no CLLP

(276) Gladis: Eu me formei em Pedagogia e ingressei no Letras-Libras/LP. Quando eu pisei no curso de Letras-Libras/LP, eu encontrei meu lugar! Eu encontrei minha voz! Porque no curso de Pedagogia eu ficava em silêncio [representando ela mesma perguntando aos colegas do curso de Pedagogia]> "O que ele disse? Ela falou o quê?". Só! No Letras-Libras/LP, era diferente. Eu sei que havia um grupo de disciplinas que não acontecia em Libras [se referindo às disciplinas ministradas pelo Centro de Educação], mas vários componentes tinham professores sinalizadores: Mariana, Wilson, Cláudio sabiam Libras. O professor sinalizava, nós [alunos] sinalizávamos nossas opiniões, era muito diferente [de Pedagogia]. Não era só minha voz que estava silenciada, era meu discurso sinalizado e compartilhado com todos. Antes, em Pedagogia, eu não tinha isso. No Letras-Libras/LP eu tinha! Eu encontrei minha voz! Foi uma mudança drástica. Só isso. Só.

Fonte: dados da pesquisa

No trecho do Enunciado 276 (Quadro 91), novamente Gladis estabelece contrastes entre sua passagem pelo curso de Pedagogia e sua formação no CLLP, marcados discursivamente por meio do recorrente uso do sinal "diferente", o qual busquei manter na tradução na mesma quantidade de ocorrências que no discurso em Libras. Ela diz que, no CLLP, ela encontrou seu lugar, trazendo como subentendido que, no outro curso, ela se sentia como estrangeira. Afirma ainda ter encontrado sua voz, o que traz nas entrelinhas que estava silenciada na outra graduação que cursou, não somente no que diz respeito à dimensão física da voz mas também na discursiva, como ela mesma pontua. Com a comunicação em Libras, ela pôde se posicionar, ser compreendida, questionada, confrontada, participando efetivamente da cena enunciativa. A relação de dependência quanto aos colegas de outrora para conseguir acompanhar a aula (quando tinha de ficar perguntando a eles o que havia sido dito) não existia mais nesse novo espaço-tempo, em que alunos e professores (em sua maioria) eram sinalizadores.

Interessante observar que, quando fala desse momento de "mudança drástica" no modo como vivenciou a universidade, Gladis sinaliza de forma que nos lembra o modo como descreveu seu primeiro encontro com surdos, aos onze anos, na quinta série. No Enunciado 266 (Quadro 75), em que fala sobre o encontro com surdos na escola, ela diz "Eu sentia muita *satisfação*"; no Enunciado 276 (Quadro 91), em que fala sobre sua primeira aula, ainda como aluna especial, no Letras-Libras/LP, ela diz "Tomei meu assento em sala e senti uma *satisfação* enorme". O mesmo sinal, traduzido como "satisfação", é utilizado para dar a entonação reveladora de sua avaliação sobre o fato. Satisfação por se ver entre surdos, satisfação por se comunicar em Libras.

A solidão relatada por Gladis na Educação Básica, na graduação em Pedagogia, sem dúvida, foi abrandada pela parceria que estabeleceu com sua amiga ouvinte no curso de Pedagogia. Mas ela dá a entender que somente no CLLP ela conseguiu se sentir entre pares linguísticos, em um ambiente linguístico-visual, isto é, acessível a ela, onde não dependia mais da colaboração de sua amiga para que conseguisse acompanhar as aulas.

A escolha que, como autora, Gladis faz ao contar um pouco de sua trajetória acadêmica no CLLP parece excluir aspectos negativos desse curso, o que não quer dizer que não tenham existido. O contrário vale para o curso de Pedagogia que ela cursou – a forma tanto grata quanto carinhosa como fala de sua amiga e parceira de estudos demonstra isso.

6.3.3 Pós-graduação

Entre os participantes do SAVEx, Gladis era a única que já se encontrava realizando mestrado. Ela comenta a respeito do processo seletivo.

Quadro 92 – Processo seletivo mestrado

(8) Gladis: Sabe o que é interessante? Eu tentei cinco vezes o mestrado e eu fui reprovada. Prova escrita em português. Eu redigi e nunca fui aprovada em português escrito. Nunca passei. Mas na primeira tentativa com a prova em Libras, fui aprovada. Fiquei boquiaberta. Como? [Ri incrédula].

Fonte: dados da pesquisa

A mesma experiência de ser reprovada várias vezes no processo seletivo para ingresso no curso de Pedagogia se repetiu na tentativa de ingresso na pós-graduação. No segundo caso, porém, ela pontua que quando a prova foi em Libras, ela conseguiu atender aos critérios de seleção.

Como relatado em sua trajetória de graduação, na pós-graduação, a lida com textos em Língua Portuguesa permanece sendo um desafio. Se, anteriormente, Gladis enfatiza a leitura de textos científicos como atividade que a afligia a ponto de afetar sua saúde, ao falar da pós-graduação, é a escritura da dissertação que protagoniza suas preocupações. Como que antecipando seus colegas sobre o que acontece após a elaboração de um bom projeto de pesquisa (objetivo do SAVEx), ela comenta a experiência.

Quadro 93 – Escrita de dissertação

(Apresentação) Gladis: Neste momento, estou de licença porque, no ano passado, eu fui aprovada no mestrado em Linguística Aplicada. Agora estou na dificuldade, sofrendo para escrever a dissertação. Vocês verão no futuro como é difícil [colegas reagem concordando]. Mas, agora estou no mestrado redigindo a dissertação e ano que vem me formarei mestre. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Analogamente à queixa generalizada no início da graduação sobre a leitura de textos acadêmicos, a queixa sobre a escritura da dissertação é recorrente entre pós-graduandos. Na etapa em que se encontrava (ultrapassara o primeiro dos dois anos de estudos), ela certamente já havia se dado conta da complexidade que envolve a escolha do tema de pesquisa, o recorte do objeto, a definição dos procedimentos metodológicos, a seleção do *corpus*, a articulação de informações na análise, o esforço de síntese nas considerações finais, entre outros procedimentos. Apesar disso, mesmo antes de concluir a formação, ela manifesta seu desejo em dar prosseguimento à carreira acadêmica em nível de doutorado.

Quadro 94 – Planos de estudos futuros

(Apresentação) Gladis: Além disso, futuramente, quero fazer o doutorado e vou precisar saber mais como elaborar o projeto. Eu ainda não estou pronta. É bom compartilhar, entender os conceitos, como é o passo a passo. Isso nos ajuda, essa interação é importante, nos auxilia mutuamente. [Expressão de reflexão, tentando lembrar de mais alguma coisa]. Só.

Fonte: dados da pesquisa

Mesmo sendo a mais experiente em relação à pós-graduação entre os colegas do SAVEx, Gladis demonstra um saber em construção quando se trata do (*vir a*) *ser acadêmico*, colocando-se como aprendiz junto aos demais: “Eu ainda não estou pronta”.

6.4 O QUE ESSAS HISTÓRIAS NOS REVELAM?

Nesta primeira parte de análise, o intuito é observar, nas narrativas sobre a trajetória de estudos, como os sujeitos valoram as práticas discursivas de que participaram. Desse modo, fica patente a singularidade de cada um dos sujeitos enfocados.

É fato que percebi ecos e ressonâncias nesses discursos sobre algumas de suas vivências, por exemplo, o contexto de privação linguística pelo qual passaram ao longo da Educação Básica. A falta/escassez de intérpretes de Libras e a ausência de professor bilíngue foram percebidas nas três narrativas, e marcam todas as realidades retratadas ao longo da Aula 2 do SAVEx. Um ponto também compartilhado por todos é a menção, em alguma etapa de sua

história, do nível básico ao terceiro nível, de que a LP se configura como um entrave ou algo a ser superado, seja em atividades da disciplina de Português, seja em práticas sociais que têm a LP como linguagem de interação. Dado o *continuum* dialógico que constitui a história de cada sujeito, inevitável neste ponto desta pesquisa não relacionarmos as práticas de ensino-aprendizagem vivenciadas na escola com a realidade retratada por esses sujeitos no Ensino Superior e na pós-graduação, quando ainda relatam ser a LP algo que os desafia.

Em contrapartida, naquilo que não se repete em seus discursos, percebi como a singularidade de cada sujeito se revela justamente na lida com os fatos, aparentemente, comuns a todos. Nelson, Rodrigo e Gladis passaram pelo CLLP, mas cada um realizou uma trajetória ímpar, o que fica indiciado no próprio exercício autoral de recorte dos fatos e no emolduramento discursivo deles, tonalizados com seus posicionamentos e entonações únicos.

Especificamente no que diz respeito à graduação, vi em Nelson um início marcado pela sensação de estar em terra estrangeira que, com o passar do tempo, no encontro com o professor Cláudio e com a Literatura, e na abertura à leitura e escrita da LP, por exemplo, dá lugar à sensação de pertencimento a ponto de optar pela carreira docente. Em Rodrigo, identifico no encontro com Silvia o abrandamento de sua aflitiva busca por respostas sobre a academia quando compreende estar no rigor e na autorresponsabilidade o caminho para o sucesso. Em Gladis, assistimos ao modo como, resiliente e persistentemente, atravessou a graduação em Pedagogia, cursada sem acessibilidade em Libras, e chegou ao Letras-Libras/LP, quando encontrou professores e alunos, surdos e ouvintes, sinalizadores.

As múltiplas formas de vida surda reveladas nesta primeira parte da análise também se mostram na forma como os sujeitos compreendem as relações existentes entre a LP e a Libras e as repercussões disso na construção de suas identidades acadêmicas. Na próxima seção, essa discussão será ampliada.

7 IDENTIDADES SURDAS ACADÊMICAS: RELAÇÕES DIALÓGICAS ENTRE LIBRAS E LP

> Dois enunciados distantes um do outro, tanto no tempo quanto no espaço, que nada sabem um sobre o outro, no confronto dos sentidos revelam relações dialógicas, se entre eles há ao menos alguma convergência de sentidos (ainda que seja uma identidade particular do tema, do ponto de vista etc.) (Bakhtin, 2016, p. 102).

A complexidade do *corpus* proporcionou um desafio bastante grande para compreender qual seria a melhor forma de organizarmos esta segunda parte da análise, pois ela se detém sobre a Parte 2 do encontro, momento em que diversos temas habitados em seu centro pela Libras e pela LP são calorosamente discutidos pelos participantes, não falando apenas de sua experiência individual mas também abordando as temáticas sob a perspectiva da coletividade surda.

Isso não significa que suas individualidades não tenham ficado impressas nos enunciados dessa parte da aula – como já vimos, isso seria impossível sob a perspectiva bakhtiniana. Antes, parece significar que eles se posicionam antecipando uma "avaliação comum da situação" (Volóchinov, 2019, p. 119) por parte dos colegas, dado o compartilhamento de traços importantes de sua história e dos lugares que hoje ocupam. Ainda que haja alguns momentos de discordância explícita, é perceptível certa cumplicidade entre eles, e seus posicionamentos são referendados com acenos positivos de cabeça, sorrisos, sinais de "É mesmo!", "É verdade!".

Após diversas leituras e releituras, ensaios analíticos, tentativas de categorização dos dados, pareceu-me necessário um recorte temático para que atendesse ao segundo objetivo específico da pesquisa: discutir as implicações que as relações dialógicas estabelecidas entre a Libras e a LP nos discursos dos participantes têm na construção da identidade acadêmica desses sujeitos. Desenvolvo, a seguir, a análise enfocando os olhares que Nelson, Rodrigo e Gladis lançam sobre a Libras e a LP no cronotopo acadêmico tendo por pano fundo a relação *eu-outro*. Além disso, trago outros discursos surdos para corroborar a discussão no sentido de compreender o lugar dessas duas línguas nas vivências acadêmicas surdas.

Lembro ao leitor que esse momento da aula é precedido por minha explicação a respeito de minha tese e sobre a necessidade de preenchimento da documentação solicitada pelo Comitê de Ética. Após essa explanação, Gladis me pediu que falasse um pouco mais sobre minha pesquisa, pois seu objetivo parecia não coincidir com o objetivo do SAVEx. Mediante isso, expliquei a intenção de meu estudo. Reproduzo minha resposta no Quadro 95, a seguir.

Quadro 95 – Explicação aos colaboradores sobre a pesquisa

(2) Laralis: Verdade. Correto. Minha pesquisa realmente parece que se desvia/não coincide [do/com o curso "Ser Acadêmico"] quando os confrontamos [curso de extensão e projeto de pesquisa]. [Simula estar pensando consigo mesma com expressão de estranhamento]> "Nada a ver [o projeto de doutorado] com o projeto Ser Acadêmico". Minha pesquisa, na verdade, não se trata de avaliar gênero discursivo, focar gênero discursivo. Meu foco é o sujeito [faz classificador de "pessoa" e soletra S-U-J-E-I-T-O], a pessoa; e como essa pessoa constitui, desenvolve sua identidade acadêmica. Como vou perceber isso? É por meio do curso <[Projeto Ser Acadêmico], na nossa interação, no momento de trocas em que vocês sinalizam, se expressam. Porque, por exemplo, na aula passada, alguns de vocês falaram sobre suas experiências antigas na escola, experiências na universidade, como se sentiam sobre gêneros discursivos que os professores pediam para vocês escreverem e o choque causado por isso, [simula o aluno aflito pensando consigo mesmo]> "Eu não sei como, que estratégias buscar para fazer o gênero". Entendeu? [Simula o aluno aflito pensando consigo mesmo]> "Isso [ter de produzir texto de gênero desconhecido] me angustia", "Antes [de adentrar a universidade] eu pensava 'eu sei fazer' [o texto], mas quando adentrei [a universidade] senti um choque, na verdade eu não sabia como fazer". Então, perceber isso, principalmente perceber o discurso, dentro do discurso expresso por vocês em Libras. Como? Por meio de suas opiniões sobre o português e a Libras, e as relações entre o português e a Libras. Porque, na vida acadêmica – eu acho, veremos com o desenrolar da pesquisa se estou certa ou não, não sei – mas eu percebo que a identidade surda acadêmica tem, ao que parece, um muro/divisão e o surdo caminha [meio cambaleante] sobre esse muro, que tem de um lado o português e do outro a Libras. Então, eu quero ver se é isso mesmo, ou se o surdo já pulou do muro para o lado da Libras, ou se pulou do muro para o lado do português, ou se o muro foi retirado... eu não sei! Veremos.

Fonte: dados da pesquisa

Como se vê no Enunciado 2 (Quadro 95), na minha sinalização a respeito do que, naquele momento, impulsionava a pesquisa, expliquei que era o fato de parecer haver um suposto "terreno linguístico" acadêmico dividido ao meio por um muro. De um lado dele, estaria a Libras; do outro, a Língua Portuguesa. No mesmo enunciado, afirmo que meu desejo era saber de qual lado do muro o surdo se situava, ou se andava "em cima do muro", ou se, na realidade, o tal muro nem existia, estando o surdo circulando livremente entre Libras e LP nesse "campo aberto" da linguagem. Perspicazmente, Nelson, em uma atitude responsiva ativa imediata, propõe a questão sob um ponto de vista diferente:

Quadro 96 – Comentário de Nelson sobre o tema da pesquisa

(7) Nelson: Mas alguns de nós nos sentimos como que sendo uma gangorra, em que numa ponta está o português e na outra a Libras, que é leve. A extremidade da gangorra com o português é mais pesada [sinaliza a gangorra pendendo para o lado do português devido ao peso]. Às vezes se consegue um equilíbrio. Depende de cada um.

Fonte: dados da pesquisa

A metáfora proposta por Nelson me traz algumas reflexões sobre o tema. Estabeleci um muro entre a Libras e LP, e disse que gostaria de saber se o surdo andava sobre esse muro,

se os surdos escolhiam um lado do muro, se os surdos removiam o muro entre as duas línguas. Sob minha ótica ouvinte, levei o assunto aos surdos considerando, talvez, apenas a divisão que socialmente se estabelece entre uma e outra língua.

Nelson, por sua vez, traz as duas línguas como partes do sujeito. Por isso, ele escolhe pôr a questão em termos de uma gangorra, que seria o próprio surdo, onde Libras e LP estão em constante jogo de (des)equilíbrio. Diferentemente do muro, o propósito da gangorra é conectar e colocar em relação "o peso" de duas pessoas, duas coisas, duas línguas. Não é como se o surdo estivesse brincando de gangorra, é como se o surdo fosse a própria gangorra, na qual Libras e LP, ao mesmo tempo que pesam, brincam.

O qualificar a Libras e a LP como leve e pesada, respectivamente, pode ser entendido como o peso social que cada uma das línguas tem no Brasil: a LP como língua oficial tem grande peso; há disciplina escolar para ensiná-la; é a língua em que os processos comunicacionais ocorrem em praticamente todos os eventos sociais, do mais cotidiano ao mais raro. É praticamente impensável, nos eventos discursivos nacionais, uma situação em que as práticas de linguagem ocorram em outra língua e os falantes da LP precisem intervir, exigindo que seu direito linguístico de participar do evento em português seja respeitado. A LP já é inerentemente condição para que o evento aconteça. A Libras não tem, ainda, do ponto de vista social, tal peso, isto é, o reconhecimento de que é condição para a realização de eventos em que há surdos sinalizadores como participantes. A despeito das legislações que impõem a presença da Libras, seu "peso" ainda não chega aos pés daquele que tem a LP para a maior parte da sociedade.

Um sentido possível para a afirmação de que a Libras é leve e a LP é pesada pode estar no âmbito da "lida" do sujeito com a linguagem (aprendizagem, produção e leitura). "Leve", por um lado, é qualificador para linguagem que representa conforto linguístico, prazer, identificação cultural com o sujeito; "pesada", por outro lado, remete a algo desconfortável, penoso. Apesar disso, Nelson afirma que "às vezes, se encontra um equilíbrio. Depende de cada um". Essa afirmação se afina muito com o relato que ele faz de sua trajetória formativa, como visto na primeira análise realizada. No momento em que acontece o SAVEx, ele se mostra na busca por esse equilíbrio após anos de recusa à LP na modalidade escrita.

Ao longo de toda a Parte 2 do SAVEx, os participantes fizeram afirmações que corroboram a percepção da Libras como leve e da LP como pesada, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita. Exemplificando o tipo de dificuldade que enfrentam na leitura da Língua Portuguesa, Rodrigo, além de compartilhar sua experiência de leitura sobre a

escravização de negros (abordada na primeira análise), conta uma de suas experiências lendo um poema. Vejamos.

Quadro 97 – Comentário de Rodrigo sobre o tema da pesquisa

(28) Rodrigo: Outro caso [complexo] são os poemas em português. Eu não entendo nada. Para mim, é o pior porque tem muitas metáforas. As estrofes são formais, bonitinhas, artísticas [com tom irônico] mas não entendo nada. Por exemplo, eu me lembro e nunca vou esquecer, esse caso dos portugueses e outro envolvendo a poetiza Flor [Florbela Espanca], você [se dirigindo a algum dos colegas] se lembra que a gente leu junto no Letras-Libras/LP? **(30) Rodrigo:** É. E li o poema e tinha muitas metáforas. Ele era bem pequenininho, mas era muito difícil compreendê-lo. Então testei minha mãe. Perguntei "você entende esse texto?". Ela ficou dando voltas, sem me dar uma resposta direta. Ela só me explicou que para entender precisaria saber o contexto. Apenas a leitura era insuficiente/o texto era fortemente opaco para mim, não me dava nada que abrisse a janela da mente. Então eu o lia. "A primeira palavra básica chave significava o quê?". Procurei imagens para comparar, mais o contexto histórico. "De onde ela [a autora] era?". "Portugal", e eu pensei "eu não nada sei sobre isso". Aí fui ler sobre isso, e fui construindo um mapa mental, relacionando uma ideia à outra, e fui fazendo descobertas, embora tardiamente.

Fonte: dados da pesquisa

Quando fala sobre sua experiência de leitura na aula de história sobre escravização de negros trazidos ao Brasil, Rodrigo explica que foi em atividade conjunta com seu colega de classe ouvinte, que sabia alguns sinais, que conseguiu compreender as entrelinhas do texto. No caso da leitura do poema de Florbela Espanca, ele recorreu à mãe, também ouvinte, que o despistou. Ao que parece, Rodrigo busca no ouvinte respostas para suas inquietações na LP, como se o ouvinte tivesse a chave-mestra que abre os portais dos sentidos em LP. Sem conseguir respostas com sua mãe, ele recorreu a estratégias visuais: buscou criar um "mapa mental", tentando ligar as ideias. Patrícia, participante do SAVEx que não está no foco desta análise, quando o vê sinalizando "mapa mental", sinaliza, no enunciado 31 (Quadro 98), "Mapa não. É quebra-cabeça", com o que Nelson concorda.

Rodrigo discute sua relação com a LP como alguém que já pensou muito a respeito do porquê de ela lhe ser tão desafiadora. Um dos motivos, de acordo com ele, são os múltiplos sentidos que uma simples palavra como "flor" pode ter sem que sejam óbvios para ele (Quadro 96).

Quadro 98 – Rodrigo discute a polissemia das palavras em LP

(33) Rodrigo: É complexo. E também o português sempre será complexo, como eu percebi na minha busca para fazer o mapa mental. Por exemplo, eu relaciono a palavra "flor" a uma planta, mas pode ser uma pessoa. Eu perguntei "por que combina com uma pessoa?". Me responderam: "Por causa das características. Repare". [Representando ele fazendo a comparação entre flor e mulher]> "'Flor' é uma mulher bem arrumada, bonita, com belas roupas... [imagem falha brevemente]" eu olhei e "Ah!" <[com tom de compreensão], retive aquela informação. Outra palavra [que aparecia num poema] é "poço" [faz o sinal e soletra] "por que essa palavra está presente e se repete? Não entendi" [representando se questionar]. "Porque uma pessoa morreu e caiu dentro do poço" [representando alguém lhe respondendo]. "A pessoa caiu dentro do poço?!" [com olhos arregalados e ENM de estranhamento]. "Não. Isso remete à imaginação". "Ah [com tom de compreensão]". Foram muitos casos parecidos com esse, e isso é o "complexo". Há muito o que explicar, detalhar exaustivamente, muita coisa e a maioria considera que isso é o complexo, é o campeão [de complexidade]. Tentar ver o que está "atrás do papel"/não dito no texto/não evidente na superfície do texto é difícil, demora a perceber. Olhar o que está atrás do texto é complexo, é como se olhássemos para o papel e tivéssemos que desvendar um segredo. "Ah, descobri!". [Precisa ter] a chave, o mapa mental.

Fonte: dados da pesquisa

Nelson, semelhantemente, parece fazer profundas reflexões a respeito de como a compreensão da LP escrita lhe é difícil, ao passo que parece ser simples aos ouvintes. Além disso, ele avança na discussão, explicando como, com a Libras, o surdo sente conforto equivalente.

Quadro 99 – Outros participantes discutem sobre a polissemia das palavras em LP

(34) Nelson: Eu percebo que a maioria dos ouvintes lê e se sente confortável, compreende em um minuto [com o sentido de rapidamente] o significado da palavra que lhes vêm ao ouvido. Fazendo uma comparação, isso é igual ao que ocorre com o surdo, não com palavras, ele não escuta. Tenta-se oralizá-lo sem sucesso [utiliza sinal de "passar direto por fora de seu ouvido"], tenta-se oralizá-lo sem sucesso [repete intencionalmente para reforçar que são várias tentativas]. Já as mãos são visuais [visualmente apreensíveis]. "Isso é uma casa" [representa sinalizar para uma criança surda]. "Casa?" <[a criança repete o sinal com ENM interrogativa, de quem não conhece o sinal]. Rapidamente, porque é icônico, por meio da visão, ela identifica o referente, "Ah, casa!" [representando a criança compreendendo a relação entre sinal e referente], compreende e internaliza [usa sinais de memorizar e input], pronto! Sinal e significado de casa prontos! [Representando a criança surda]> "Já sei o que é 'casa'"! Rápido, rápido, rápido, rápido ela sinaliza [Sobre "rápido": sinal feito alternadamente com as duas mãos remetendo a algo dinâmico e constante. A ENM facial revela naturalidade do processo]. Então, com o ouvinte, esse "rápido, rápido, rápido, rápido" também acontece quando ele está aprendendo, conhecendo a Libras, mas com o surdo não acontece quando ele está aprendendo português. Por quê? Eu percebo que o problema, quando o surdo pega uma palavra, é a polissemia/seus inúmeros sentidos possíveis. Por exemplo, a palavra "forma" [soletra FORMA] tem por sinal "jeito", isso é um dos significados da palavra "forma". Também "aparência", "formato" isso apenas a palavra "forma". Outros significados possíveis? "De que forma?" [faz sinal de "como" como ENM de interrogação], [de que] "jeito?". São vários significados [fazendo sinal de polissemia] em uma única palavra! O surdo lê e entende... [Laralis e Patrícia interferem, conforme células abaixo]. **(35) Laralis:** Formatos [de objetos] também. **(36) Nelson:** [Se dirigindo a Laralis] Isso, formato. **(37) Patrícia:** Forma de bolo. Forma de bolo. **(38) Nelson:** O surdo lê e entende outra coisa. Daí as respostas fugirem à pergunta [não combinar]. Então, digamos que, de uma palavra, o ouvinte conheça os cinco sentidos possíveis. Quando ele lê o texto, ele consegue saber qual dos cinco significados está sendo empregado ali. No caso do surdo, mesmo quando ele sabe todos os cinco significados, ele fica em dúvida/preocupado sobre qual deles está sendo utilizado naquele momento [os colegas concordam acenando com a cabeça], então fica perguntando ao ouvinte, ficando em sua dependência. É por isso.

Fonte: dados da pesquisa

Nelson diz que percebe que o surdo aprende rapidamente a Libras, e que o ouvinte também. Por que, então, o surdo não aprende rapidamente o português? Nesse ponto, ele traz para o centro da questão a polissemia, ou os múltiplos sentidos que um signo da LP pode ter a depender do contexto. Na realidade, em última instância, ele está falando de diferença cultural e interculturalidade! Interessante que, em Libras, isso também é verdade: um sinal, a depender do contexto, pode ter diversos sentidos. De acordo com ele, ainda que o surdo saiba os mais diversos sentidos de uma palavra, ele sempre se sente inseguro sobre se está empregando,

naquele contexto, o sentido correto. Por isso, recorre ao ouvinte e seu referendo, estando não raro em sua dependência. Ou seja, a preocupação não é com a palavra em si. Há um modo ouvinte já tradicional de emprego daquela palavra no universo ouvinte habitado pela LP. O surdo se preocupa sobre se está fazendo do "jeito ouvinte". Assim, esse processo é, para ele, o "quebra-cabeças".

O reflexo da complexidade da Língua Portuguesa para Gladis se mostra quando ela compartilha que, embora considere ter domínio da LP na modalidade oral, isso não significa que sua leitura e escritura da Língua Portuguesa se realizam com facilidade. Falando sobre sua experiência na graduação em Pedagogia, abordada na primeira análise, ela reforça como foi importante a troca de conhecimentos com sua amiga ouvinte durante os estudos (Quadro 100).

Quadro 100 – Necessidade de interação para compreender textos em LP

(104) Gladis: Eu expliquei isso porque eu oralizo bem, porém, mesmo oralizando bem, não me conectava com o texto. Parecia me desviar para outra coisa. [Patrícia ergue a mão].
(105) Laralis: O que você explicou parece combinar com o que Nelson explicou, que alguns surdos oralizados falam bem, mas na leitura dos textos, o discurso por trás é muito sutil e lhe escapa, parece que não conseguem encontrá-lo, há uma barreira, né?
(106) Gladis: É. Falta informação para se entender com clareza o texto. A informação não chega à gente <[representa barreira entre professor que fala português e surdo]. Não há interação com o professor. Quando lemos o texto sozinhos, parece algo frio. As palavras soltas são frias, não têm [faz sinal de que falta algo], não têm. Quando interagimos em Libras com amigos sobre o discurso e lemos novamente o texto, parece que nossos olhos mudam de perspectiva. É interessante.

Fonte: dados da pesquisa

Como se vê no enunciado 105 (Quadro 100), eu menciono algo dito por Nelson a respeito da dificuldade que um colega seu, surdo oralizado, tinha na leitura da LP (Quadro 101).

Quadro 101 – Compreensão da LP pelo surdo DA x surdo sinalizador

(92) Nelson: Um dia, um desses surdos DA se encontrou com o grupo de surdos sinalizadores, já tardiamente. Ele se surpreendeu com a sinalização e começou a avançar [na aprendizagem] nos sinais rapidamente. Esse DA, em pouquíssimo tempo, começou a aprender e passou a ter fluência na Libras. Ok. Depois disso, [nos encontramos e] mostrei um texto escrito em português para esse DA presumindo que ele o leria, mas ele considerava o português difícil de ler. Olhei aquilo com espanto, era algo incongruente. O DA, até bem pouco tempo atrás, nunca havia sinalizado, o surdo sinalizador [no caso, o próprio Nelson] sabia pouco português e ambos estávamos igualmente dependentes do sinal para interagirmos. Parecia que o mundo estava de ponta-cabeça, a situação se inverteu. Acabou ocorrendo o oposto [soletra OPOSTO], o contrário [do que esperava de um surdo oralizado]. Um desafio. No fim das contas, acabamos sendo iguais. Quanto à leitura do discurso, do que está por trás do texto, esse DA não a conseguia realizar. Assim como o surdo sinalizador, ele teve perdas. Por isso.

Fonte: dados da pesquisa

As falas de Nelson e Gladis sobre as dificuldades que surdos oralizados podem ter na leitura da LP põem em xeque a defesa, feita por alguns, de que o treino da fala e da compreensão da língua oral garante leitura e escritura proficiente da Língua Portuguesa. Mesmo entre ouvintes, sabe-se que as modalidades de comunicação gráfica e oral-auditiva convocam habilidades diferentes, ainda que materializem uma mesma língua e possam ter convergências entre si. Gladis explica (Quadro 102).

Quadro 102 - Proficiência em leitura e escrita em LP

(110) Gladis: [...] minha oralização não tem nada a ver com ler e escrever bem, entende? Só isso. Não são duas coisas que andam juntas/simultaneamente [falar/oralizar bem e ler-escrever bem]. É como se fossem modalidades diferentes.

Fonte: dados da pesquisa

Um interessante ponto abordado por Gladis em sua participação ao longo da Aula 2 do SAVEx foram as experiências que teve nas seleções de pós-graduação (Quadro 92), ao mencionar que tentou cinco vezes, mas só foi aprovada quando a avaliação foi em Libras. A esse respeito, Nelson reage afirmando ter passado por situação semelhante:

Quadro 103 – Processos seletivos LP x Libras

(9) Nelson: Igual [ocorreu] comigo, Gladis, igual [ocorreu] comigo. Fiz a prova escrita e fui reprovado. Em Libras, passei. Interessante esse assunto.

Fonte: dados da pesquisa

Rodrigo faz a leitura da situação exposta por Gladis e Nelson na pós-graduação, generalizando sua análise a contextos mais amplos em que os surdos são avaliados em LP por ouvintes que desconhecem as peculiaridades dos textos de surdos.

Quadro 104 – Fatores de textualidade da escrita de surdos

(10) Rodrigo: Engraçado, olhe, engraçado, continuando esse assunto de redação e leitura [em português]: quando qualquer surdo redige um texto [em português] os acadêmicos de fora [da comunidade surda/que desconhecem as especificidades de escrita do surdo] fazem a leitura/observam/olham e baixam a nota [do candidato surdo] surpreendidos negativamente. [Representando os avaliadores]> "Cadê a coesão, a coerência?". Não entendem o que está no papel. Ou, com uma postura mais tradicional, se apegam a termos/vocábulos/palavras, ao verbo, ao substantivo, a sinônimos e vão excluindo pontos [...],

Fonte: dados da pesquisa

Para elucidar um pouco a que Rodrigo faz referência quando relata o estranhamento do *outro-ouvinte-avaliador* frente ao texto surdo em LP, apresentarei ao leitor dois excertos curtos de textos escritos por uma surda graduanda, pseudodenominada Maria, constantes de um artigo que tive oportunidade de publicar (Sousa, 2012). Nesse caso, revisito aquele artigo para contribuir com a discussão sobre as repercussões que o domínio da LP e da Libras têm na constituição das identidades acadêmicas surdas.

Os enunciados consistem em comentários feitos por Maria, discente do terceiro ano, no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso de licenciatura em Letras-Libras, ministrado pela Universidade Federal de Santa Catarina. No contexto enunciativo, disponível no fórum de discussão da disciplina de Psicologia da Educação de Surdos, João, pseudônimo de um colega de turma de Maria, posicionou-se sobre a chacina ocorrida em Realengo no dia sete de abril de 2011. Para ele, o fato de o assassino ser adotado determinou em muito seu comportamento, por não se identificar com sua família adotiva. A esse respeito, Maria respondeu a ele (Quadro 105).

Quadro 105 – Exemplo 1 de escrita de aluna surda em LP

Maria	**Adaptação**
Vc falou filho adotivo não tem pai e a mãe mas, tem depender mãe filho verdade antes nasceu bebê a mãe morrer doente ou abandonar o filho deixou só, outra pessoa aceitar adotivo filho quando cresceu, mãe adotivo contar filho, ele entender compreendido ou magoar antes ir psicologia explicar vai demorar entender melhor filho adotivo. minha tia sem filho, ela quer adotiva filha, mas filha adotiva já moça entender mãe adotiva, ela muito feliz. Entendeu? Aguarde responder...	Você falou que filho adotivo não tem pai nem mãe, mas tem. Dependendo, a mãe verdadeira teve o bebê e depois morreu doente, ou abandonando-o, deixando-o só. Outra pessoa aceita o filho adotivo e, quando ele cresce, a mãe adotiva conta para ele [que ele é adotivo]. Ele pode entender/compreender ou ficar magoado. Antes, deve-se ir à psicóloga. Conforme se for explicando, o filho adotivo melhorará. Minha tia, sem filhos, queria uma filha adotiva. A filha adotiva já está moça e entende sua mãe adotiva. Ela é muito feliz. Entendeu? Aguardo resposta...

Fonte: Sousa (2012, p. 5-6)

Em outra postagem, feita por Maria no fórum da disciplina de Análise do Discurso do mesmo curso, ela responde a outra colega de curso, pseudonominada Joana, que levanta a questão da importância da disseminação da escrita da LS (Signwriting – SW) para que os surdos possam concorrer de igual para igual com ouvintes em concursos públicos:

Quadro 106 – Exemplo 2 de escrita de aluna surda em LP

Maria	**Adaptação**
Sim, é verdade. *É muito difícil surdos pensa pesada por causar REDAÇÃO. surdos não é perfeito redação, sim é claro ouvinte maioria passou concurso público mas, tem depender ouvinte pesada Português profundou novo globalização mais difícil Português. Como minha irmã 4 vezes perdeu concurso público também federal por isso muito difícil. Não é fácil, precisar estudar bastante pesquisa informativo né? Aguarde responder*	Sim, é verdade. É muito difícil. Muitos surdos a acham [a prova do concurso] pesada por causa da REDAÇÃO. A redação dos surdos não é perfeita. Sim, é claro que a maioria dos ouvintes passou no concurso público, mas dependendo do ouvinte, [a prova de] Português foi pesada [exigia conhecimentos] profundos e atualizados sobre globalização, [o que deixou] mais difícil o Português. Como minha irmã fez quatro vezes concurso público federal e não passou? Porque estava muito difícil. Não é fácil. É preciso estudar bastante, pesquisar e se informar, né? Aguardo resposta

Fonte: Sousa (2012, p. 6)

O exemplo trazido por meio do texto de Maria não representa a totalidade dos surdos em suas experiências com a Língua Portuguesa, como se verá mais adiante, mas revela uma das formas como se materializa seu texto no Ensino Superior, as quais são diversas das ouvintes e, por isso, podem causar estranhamento em leitores não familiarizados com elas, como afirma Rodrigo.

Na ocasião em que redigi o artigo, apontei “Verificam-se inadequações quanto à concordância nominal (“mãe adotivo”), e quanto à concordância e à flexão temporal verbal (predominância de verbos no infinitivo); problemas de pontuação; não uso de conectores coordenativos e subordinativos; inversão sintática desnecessária, sem fim estilístico aparente etc.” (Sousa, 2012, p. 6). Porém, rebatendo o pensamento de que as peculiaridades da escrita surda se devem a algum tipo de déficit cognitivo, argumentei que, em muitos aspectos, o texto do surdo em português pode ser comparado ao de estrangeiros que escrevem nessa língua. Para sustentar tal posição, amparei-me em Salles (2007). Corroborando o exposto, Sousa (2012, p. 6) acrescenta que:

> A autora pontua como características relevantes encontradas em textos de falantes não-nativos do Português brasileiro o uso de frases curtas, a omissão de artigos, a inadequação lexical, a inadequação no uso da preposição, falha na colocação do advérbio de negação; na concordância nominal, "excesso" de itens lexicais, uso inadequado da preposição, de pronome e omissão do verbo ser. As considerações feitas pela autora quanto à produção de ouvintes em processo de aprendizagem do Português como L2 parecem não diferir muito das que fizemos com relação ao texto de Maria.

Naquele artigo, ainda, destaquei que Salles (2007) não desconsiderava haver diferenças importantes entre os processos de aprendizagem da escrita da LP por estrangeiros ouvintes e surdos brasileiros, sobretudo "o tempo de exposição à língua, a existência de instrução formal para o público em questão e a imersão cultural" (Salles, 2007, p. 121). Acrescentei às diferenças expostas por Salles (2007) a modalidade linguística pois, estrangeiros têm tanto no português quanto na sua língua materna as mesmas modalidades envolvidas (oral-auditiva e gráfica), enquanto surdos têm na sua primeira língua a modalidade espaço-visual, e praticamente não têm acesso à modalidade escrita da Libras.

A despeito de todas as questões da escrita da LP por Maria que poderiam diferenciá-la de uma "escrita ouvinte", isto é, no âmbito gramatical, ou no polo da oração do texto, não se pode negar que, no ato da escritura em português pelo surdo, há um projeto de dizer, há resposta com palavras que se lançam em busca da compreensão pelo outro, há posicionamentos, há o desejo por embrenhar-se em relações dialógicas (Bakhtin, 2010c, 2016). Porém, como afirma Nelson, a leitura avaliadora de tal texto não raramente finda por acontecer sem que se alcancem tais sentidos.

Interessante observar, no segundo enunciado de Maria, situado na temática da "dificuldade na redação em concurso público" que ela se posiciona em concordância com sua amiga Joana a respeito da importância de que a Escrita de Sinais seja difundida para que a Língua Portuguesa não seja sua única opção de escrita. Sobre o escrever em português, ela afirma que "É muito difícil. Muitos surdos a acham [a prova do concurso] pesada por causa da REDAÇÃO. A redação dos surdos não é perfeita". De fato, como mostram os relatos de Gladis e Nelson, são muito comuns as situações em que a diferença surda impressa em sua escrita se torna o principal critério para sua exclusão em processos seletivos não só na pós-graduação.

Voltando para a fala de Rodrigo, a situação parece ser outra quando o processo seletivo se realiza em Libras, como se vê nos Enunciados 10 e 16 (Quadro 107).

Quadro 107 – Processo seletivo em Libras

(10) Rodrigo: Mas, [na prova] em Libras, a coesão, a lógica são sinalizadas. O surdo já as tem e sinaliza sua resposta de forma coerente, com detalhes, com conhecimento, de forma correta [do ponto de vista linguístico], diferentemente do que se passa em português. [Representando o avaliador analisando a redação do surdo]> "A redação dele é problemática". Não! Eu consigo responder racionalmente bem, entendeu? É só esse o problema. É por isso. A Libras [enfatiza a mão apontando para a mão esquerda]. Se, com antecedência, eu estudo, leio em português, ok, ou [assisto a vídeos em Libras] no *Youtube*, ou recorro a qualquer outra fonte, eu apreendo visualmente a informação, consigo raciocinar e manejar/adaptar/costurar/converter os conteúdos para responder [em Libras] [Neste momento, o vídeo trava]. **(16) Rodrigo:** Há aí um equilíbrio [entre as duas: as informações em Libras e as informações em português] que se encaixam/complementam [como uma engrenagem] e respondem [a prova], de modo que o ouvinte que visualiza a resposta em Libras se surpreende com a clareza. O ouvinte achará claro. Nossa! Agora, se eu lançar mão de toda essa informação aprendida e colocá-la no papel em português, o texto ficará todo disforme/defeituoso. Quem ler o achará opaco [quanto aos sentidos]. O ouvinte dirá "o que é isso?" [representa segurar o papel da prova com nojo]. Constrangido, fingirá atribuir uma nota, que reprovará [o candidato surdo]. Tipo isso.

Fonte: dados da pesquisa

Interessante como Rodrigo situa a Libras como a linguagem por meio da qual ele, autoralmente, consegue plasmar o conteúdo daquilo que foi lido em fontes de linguagens diversas (incluindo o português) para seu enunciATO. Ele coloca a Libras como sendo o principal material semiótico de sua consciência e de sua comunicação com o outro promotora de articulação entre saberes. Ele considera haver um equilíbrio quando pode ter acesso às informações nas duas línguas, como se elas se encaixassem e se complementassem para ele (Quadro 108).

Quadro 108 – Linguagem x arte

(60) Rodrigo: "A língua é uma forma de arte", como é estrategicamente organizada. São iguais [Libras e português], a Libras se organiza estrategicamente. Ela me dá a compreensão para ler [texto em português] e me conectar [com o texto em português]. É isso que percebo. [...]

Fonte: dados da pesquisa

Como visto na seção anterior, no episódio narrado sobre o texto a respeito da escravização dos povos africanos na aula de História, quando o texto tem por material e forma a Língua Portuguesa e seus modos de organização do conteúdo, a opacidade de sentidos é tamanha a ponto de o surdo não compreender o que está no papel. Quando a Libras entra em

cena, Língua de Sinais e Língua Portuguesa parecem interiluminar[100] os sentidos uma da outra, criando algo que ele denomina de "equilíbrio" (seria o mesmo equilíbrio de que fala Nelson?). Libras e LP constituem as consciências dos sujeitos em análise, ainda que de modo não coincidente com o esperado pela academia – que espera do estudante a leitura e a escritura do registro padrão (digo, padrão ouvinte) da Língua Portuguesa, relegando à Libras um lugar secundário.

Rodrigo diz que o ouvinte que visualiza a resposta em Libras se surpreende com a evidente compreensão, diferentemente do que se passa quando sua resposta é dada em LP pelo surdo. Frente a essa menção às reações dos avaliadores perante o texto do surdo, fiquei pensativa sobre qual a representação dele a respeito das expectativas da banca sobre o surdo e sobre o conteúdo de seu texto. Quem é esse *outro* avaliador projetado por Rodrigo? Talvez ele o tenha como alguém que subestima o potencial dos surdos? Ou poderia ser alguém que, tendo tido experiências de avaliação de textos de surdos no passado, escritos em LP, não experienciou a leitura de um texto produzido originalmente em Libras, perdendo, assim, toda a riqueza de sentidos que a expressão sinalizada pode concretizar? E mais: nessa projeção do *outro-avaliador* estariam metonimicamente implicadas as representações dele sobre a academia como um todo? Em outras palavras: estaria ele apontando como percebe o modo como a academia lê o surdo em sua integralidade (e não apenas sua materialidade linguística escrita em LP)? Ele encerra esse seu enunciado questionando a diferença de tratamento entre surdos e ouvintes pela banca.

Quadro 109 – Análise da banca avaliadora

(16) Rodrigo: Há ouvintes que também escrevem com problemas e são aprovados. Eu não [sou aprovado]. Por quê? Temos igualmente uma escrita problemática. O que acontece?

Fonte: dados da pesquisa

Nesse trecho do Enunciado 16 (Quadro 109), ele revela um tom questionador abalizado por certa desconfiança sobre quais seriam os reais motivos da reprovação de surdos em processos seletivos de pós-graduação já na primeira etapa. Seria realmente a escrita diferenciada, divergente do padrão esperado para candidatos à pós-graduação o problema?

[100] Interessante pontuar sobre a "interiluminação" entre as línguas. A esse respeito, Bakhtin (2019, p. 77) afirma que "Nas condições dessa interiluminação externa [entre diferentes idiomas] e interna [entre diferentes dialetos sociais de uma mesma língua], cada língua, mesmo em condições de absoluta imutabilidade de sua composição enquanto língua fonética, vocabular, morfológica, etc.), como que renasce, torna-se qualitativamente outra para a consciência que nela *cria*".

Afinal, há ouvintes que, aos olhos de Rodrigo, têm uma escrita "problemática" e são aprovados. É quase como se ele se perguntasse: "Somos reprovados por sermos surdos?".

Nelson pede a palavra e demonstra concordar com Rodrigo sobre o estranhamento do avaliador ouvinte quanto ao texto do surdo, mas coloca como outra causa desse estranhamento a diferença de ponto de vista em relação ao ouvinte sobre o tema de que se fala. Ele enfatiza que, por mais que o surdo se esforce e respeite a LP, parece sempre ser insuficiente, pois a própria perspectiva do surdo é diferente. O Enunciado 20 nos mostra isso (Quadro 110).

Quadro 110 – Ponto de vista surdos x ouvintes

(20) Nelson: Então, eu percebo que, nas provas em que a leitura e a escrita são em português, os surdos são muito reprovados. Os ouvintes, por outro lado, são avaliados pelos responsáveis [pela prova] e aprovados. Na leitura [das respostas] das provas, os avaliadores se espantam/surpreendem/estranham a diferença de perspectiva/ponto de vista [entre surdos e ouvintes], a qual se revela discursivamente no texto escrito. O surdo pensa/raciocina em Libras, como o Rodrigo falou, e se esforça cognitivamente para adequar/manejar/gerenciar as informações e organizar [o texto em português]. O surdo sempre tem respeito pela língua portuguesa, por sua correção gramatical, coesão, coerência, lê, se planeja e se esforça na realização de atividades escritas, mas [faz sinal de que falta algo/é insuficiente] a perspectiva é diferente, e ele [avaliador] não vê isso e reduz a nota [do candidato surdo], que sempre é reprovado e barrado. Esse é o problema.

Fonte: dados da pesquisa

Na perspectiva de Nelson, ainda que o surdo consiga atender às expectativas acadêmicas de desempenho na escrita da LP, sua própria visão de mundo, divergente da do ouvinte, pode ser fator impeditivo de sua entrada na Pós-graduação. Lembro-me daquela situação vivida por Gladis na graduação em Pedagogia, na qual, ao afirmar para seus colegas que o modelo inclusivo de educação especial não atendia às reivindicações da comunidade surda por escolas bilíngues para surdos, foi tida como sendo exclusivista/excludente, pois, na lógica ouvinte, a escola inclusiva era a melhor para todos.

Nelson parece ter chegado, com essa discussão, a uma questão crucial: a academia está aberta ao olhar surdo sobre o mundo e aos modos como o surdo semiotiza esse mundo (seja em Libras, seja em LP)? Ou busca surdos que se enquadrem nos padrões ouvintes de "ser acadêmico", não só no que diz respeito às linguagens de construção do conhecimento mas também à própria perspectiva sob a qual faz leituras de mundo? Questionamentos semelhantes vêm sendo feitos, já há algum tempo, por surdos que chegam à pós-graduação também em outras universidades brasileiras. Na subseção a seguir, apresento outros dois surdos, situados na pós-graduação, cujos posicionamentos dialogam de perto com esses sujeitos em suas indagações.

7.1 “NÃO TENTE ARRUMAR O QUE AÍ ESTÁ, TENTE COMPREENDER”: POSICIONAMENTOS SURDOS FRENTE AO “PADRÃO ACADÊMICO”

Em se tratando de estudos da Pós-graduação, a Língua Portuguesa parece redimensionar para muitos surdos a laboriosa atividade que é a realização da pesquisa e escritura do trabalho de conclusão do mestrado e do doutorado. A esse respeito, Pokorski (2020, p. 242), em sua pesquisa, analisa mais de uma centena de teses e dissertações de surdos brasileiros e conclui que “A escrita e a leitura acadêmica são tópicos abordados em inúmeras teses e dissertações [de surdos], quase sempre representadas como desafios necessários para ocupar espaços” principalmente porque “a leitura em segunda língua é uma leitura geralmente menos fluida, ainda mais quando os textos utilizam linguagens específicas”.

Permitindo que os leitores tenham alguma noção da complexidade que envolve a realização de um trabalho de pós-graduação em Língua Portuguesa escrito por surdos, alguns deles optam por, intencionalmente, deixar uma porção de seu trabalho sem revisão gramatical da LP. O estranhamento propositalmente causado na leitura desses trechos de trabalho são brilhantes estratégias políticas surdas, um modo subversivo de forçar a academia a ser habitada pelo português surdo, passível de ser compreendido como protesto à imposição do registro em Língua Portuguesa (em forma de dissertação e tese) de um exercício intelectual realizado tendo por base sígnico-ideológica não só a LP mas também, e de forma talvez até mais significativa, a Libras.

Um dos surdos que fez isso foi André Ribeiro Reichert que, na dissertação intitulada *Mídia televisiva sem som*, de 2006, dedica um parágrafo a explicar a experiência surda na escrita em LP e outro, em itálico, como exemplar da materialidade escritural surda, os quais apresento a seguir.

> Antes de passar para a sequência do capítulo vale salientar que nós surdos não temos como ter garantias que estamos aplicando bem os verbos, os artigos, os pronomes e, nem mesmo, temos a garantia que a escrita de nossos pensamentos em frases feitas em Português, está legível para quem lê ou que queremos dizer em sinais esteja sendo escrito. Mesmo sabendo que o que eu escrevo nem sempre pode ser compreendido por aqueles que leem, assumo mesmo que brevemente, a minha escrita surda. No início do capítulo que segue os leitores observarão que haverá uma forma, talvez, radical de estilo de escrita. Talvez pensem que aconteceu algum problema de digitação, que talvez o meu computador esteja com vírus porque alterou o texto escrito. Nada disso. Começo o capítulo marcando um lugar ou uma posição política — a de ser surdo e ser obrigado a produzir um texto acadêmico escrito na língua oficial do país. Argumento todo o tempo sobre o olhar surdo que assiste a programas televisivos, no entanto, para mostrar tal olhar preciso recorrer ao ouvinte que traduz o que penso em palavras adequadas e frases compreensíveis. É difícil para mim estar nessa condição, assim como é difícil para aqueles que estão comigo trabalhando no meu texto. Para mostrar para os leitores uma escrita surda do Português, e ao mesmo

> tempo tentando "garantir" uma escrita mais próxima da estrutura que penso em Português, segue a apresentação da discussão deste capítulo em português surdo. Saliento que o texto que eu escrevi e que não teve a presença de tradutores, está entre barras.
>
> Quero contar um pouco mais sobre o meu ensaio como acadêmico na universidade UFRGS e realizar algumas provocações neste inicio do capítulo. Não tente arrumar o que aí está, tente compreender. Escrevo em duas metáforas, representando a minha relação com o tempo acadêmico, o mestrado em dois anos e meio, uma outra que diz respeito ao uso de minha língua "estorcida" no português, por ter pensamento na fluência em Libras, tudo que preciso acompanhamento interprete que possa traduzir forma Portuguesa correto, qual existe no padrão que na sociedade permite forma regrada, isto dificulta ter me aproximar forma na escrita que penso. Estou no meio deles na linha da pesquisa, tendo por orientador conhecido "antropologicamente surdez", isto me permite meu idealismo no projeto. Como prática tudo tem dentro sua língua portuguesa onde tem sua língua falada entre seus sons, por meus ouvidos está sempre entrando os sons sem ter penetração nos tímpanos, então como estou escrevendo com meu português, onde tenho minha lógica de pensamento para expressar forma que fui capturado pelas palavras, aqui estou tentando mostrar o meu trabalho de mestrado, sinto como um "arqueólogo", desvendando e dando sentido para o que encontro no caminho, na prática vivência sem som, todos anos foram registrando, tal as lutas do movimento dos direitos ter as informações que nos rodeiam em volta nós, vejo todos anos sentado na frente na tela televisiva, os meus olhos penetrando as imagens passando o movimentos faz nos dançar no meu cérebro e pensando o que traduz das palavras, fiz prática do grupo surdos na entrevista, maioria vem sendo a preocupação ter recepção na língua portuguesa, porque onde vive a experiência nas cidades faladas no cotidiano, que grupos. Afirmam que tem importância ter legenda na televisão ter a prática, ou seja, aprendido nas palavras, onde pode se aproximar onde estão na cidade faladas em português. Coloco neste capítulo que questão da língua da legenda e os movimentos surdos. A partir desse momento me desloco do pensamento em língua de sinais e tento registrar em português meu ensaio (Reichert, 2006, p. 47-48).

Obviamente, trata-se de outro gênero discursivo, mas é perceptível, do ponto de vista da língua, da forma/norma, um maior domínio dos acordos gramaticais que regem a escrita da LP no texto de Reichert em relação ao de Maria, apresentado anteriormente, corroborando a noção de que as experiências surdas com a LP são múltiplas.

No entanto, convido o leitor a adentrar o polo do enunciado na leitura desses dois parágrafos, que quase gritam "É-me imposta a produção acadêmica em LP, mas meu português só é aceito quando passa pela lapidação ouvinte". Em outras palavras: "Não aceitam minha Libras, mas também não aceitam meu português".

Em um exercício de exotopia, antevendo a leitura de seu texto a partir do olhar do *outro-ouvinte*, Reichert diz "Talvez pensem que aconteceu algum problema de digitação, que talvez o meu computador esteja com vírus porque alterou o texto escrito", o que nos remete ao estranhamento mencionado por Rodrigo quando comenta a correção de provas feitas por surdos. Para Reichert e Rodrigo, o texto surdo, do ponto de vista ouvinte, estaria "quebrado", necessitando de "correção", um tipo de avaliação do material simbólico produzido pelo surdo que se assemelha em muito às avaliações que, historicamente, são feitas sobre o próprio surdo

– alguém que precisa ser “curado”, “reparado”, ou que precisa ter os “danos da surdez minimizados”, obviamente, por meio da clínica, da tecnologia médica, do apagamento da diferença em relação ao ouvinte e ao português ouvinte. Posicionando-se frontalmente à tentativa de supressão de sua singularidade marcada pelo jeito próprio de escrever, fincando pé no território científico que foi por ele conquistado, Reichert assevera “Não tente arrumar o que aí está, tente compreender”.

Mais de dez anos após o protesto de Reichert, Rodrigo Custódio da Silva (2019), outro surdo, em sua tese de doutorado, apresenta uma nota a respeito do fato de seu texto ser em Língua Portuguesa. Embora se trate de um texto extenso, permito-me trazê-lo como outro exemplo de materialização da escrita surda na academia.

> NOTA DA MINHA TESE EM PORTUGUÊS
> Bom, antes de começar, preciso avisar com orgulho que este é o meu texto original sem revisão, ou seja, estou escrevendo esta parte do texto em português como segunda língua (L2)[101]. O meu nome é Rodrigo Custódio da Silva, sou brasileiro e Surdo com orgulho, aprendi a ter coragem de dizer, sem vergonha alguma, que o português é eternamente a minha segunda língua, apenas na modalidade escrita, e que jamais preciso tentar chegar a ser um indivíduo que tem o total domínio de português como primeira língua (L1), igualmente aos nativos desta língua, repito: realmente não preciso mesmo porque, felizmente, eu adquiri a minha primeira língua, ou melhor, a Libras (língua brasileira de sinais) desde o ano de 2003, essa é uma língua totalmente autosuficiente e incrivelmente complexa graças aos sinalizantes Surdos e ouvintes que tanto cuidam e praticam desde a existência deste fenômeno linguístico e extraordinário até os dias de hoje. É por isso que esta língua, graças a eles, conseguiu me transformar em uma pessoa que pode ser “ouvida” pela sociedade brasileira, a minha Libras como L1 me ensina linguisticamente a aprender o português como segunda língua (L2) desde o mesmo ano em que adquiri a Libras, sim isso mesmo. Enfim, com a Libras eu consegui construir as minhas “asas” para poder voar no mundo.
> Mas a questão de barreiras e problemas sociais me fez decidir escrever a minha tese em português, assim como os milhares de trabalhos acadêmicos publicados em português escrito, até os inúmeros Surdos que também escrevem[102]. Mas, mesmo assim, preciso tomar uma importante posição para esclarecer e afirmar que o Surdo, como eu e inúmeros Surdos, optar por escrever o trabalho acadêmico em português (L2) não tem NADA A VER com o fato de Libras ser incapaz de produzir os trabalhos acadêmicos e científicos, repito: não tem NADA A VER MESMO. A opção desse Surdo tem uma mesma razão que os demais graduandos e pós-graduandos: escrever um trabalho acadêmico, necessariamente com base nas orientações dos inúmeros materiais didáticos (ex.: manual de produção de textos acadêmicos e científicos) e nos trabalhos acadêmicos já publicados anteriormente que servem como um modelo-gênero, mas é importante lembrarmos que todos desses são em português, como L1 para os ouvintes e como L2 para nós Surdos.
> Eu, particularmente, ficaria profundamente indignado quando alguém desafia os Surdos a produzir sozinho os trabalhos acadêmicos em Libras videossinalizada sem apoio/suporte dos materiais didáticos, de uma forma eficaz, que orientam essa produção. No meu ponto de vista, 95% das autoridades como Professores, Cursos

[101] O autor solicitou que o texto não fosse revisado para que fosse possível identificar o português original do autor como L2.
[102] Sugiro ler o livro de Silva, V. (2011) sobre os depoimentos dos educadores intelectuais Surdos a respeito da sua escrita em português nos diversos trabalhos. Posso dizer que o meu sentimento é semelhante ao desses sujeitos.

> Técnicos, Graduações e/ou Pós-Graduações Lato Sensu e Stricto Sensu não dão apoios e suportes pedagógicos ou "não assumem" se envolver em políticas linguísticas, discussões e diálogos coletivos para construir os materiais didáticos específicos para orientar a produção de trabalhos acadêmicos em Libras videossinalizada com a mesma credibilidade científica que os demais gêneros em qualquer língua. "Não assumir" se envolver nessas políticas linguísticas me faz entender que escolhe se acomodar na prontidão de milhares de materiais didáticos e ABNT sobre a produção de trabalhos acadêmicos em português. Eu, como qualquer acadêmico e humildemente aprendiz, preciso que aquelas autoridades me ensinem a produzir os trabalhos acadêmicos e científicos em Libras videossinalizada como minha L1, mas de forma semelhante à forma de ensinar o acadêmico ouvinte a produzir os mesmos gêneros em português como sua L1. Enfim, eu sei que no Brasil ainda não tem os materiais didáticos de forma eficaz para orientar a produção de trabalhos acadêmicos e científicos em Libras videossinalizada, exceto a Revista de Vídeo-Registros em Libras (abordando à produção de artigos científicos em Libras videossinalizada) e DESU/INES[103] (abordando à produção de monografias em Libras videossinalizada), é por isso que vou querer participar e me envolver nas políticas linguísticas com aquelas autoridades, sim isso mesmo – elas devem estar presentes – e toda a comunidade Surda acadêmica para discutir a proposta de construir os materiais e orientações pedagógicas para ensinar os acadêmicos Surdos e sinalizantes ouvintes a produzir os trabalhos acadêmicos e científicos em Libras videossinalizada, com segurança e confiança garantidas.
>
> Como eu me sinto meio estrangeiro da língua oficial do meu próprio país, ou seja, sempre sou brasileiro, mas estrangeiro da língua portuguesa brasileira. O meu português como L2 sempre é e será estranho para os nativos ou "puristas" dessa língua. É por isso que convido a profissional de interpretação e tradução de Libras/Português/Libras, Natália Schleder Rigo, para realizar as traduções semânticas/pragmáticas e revisões ortográficas nos textos já escritos por mim, claro, acompanhadas comigo e com a orientadora Prof.ª Ronice Müller de Quadros (Silva, 2019, p. 6-7).

Em sua "Nota da Tese", Silva traz seu texto em LP sem revisão, como fez Reichert, para declarar, "com coragem", "sem vergonha alguma", que a língua portuguesa na modalidade escrita é e sempre será sua segunda língua. Quando se pensa nesses trabalhos de conclusão de curso executados por ouvintes, sabe-se que há menções, por parte da banca avaliadora, à necessidade de revisão textual, entre outras recomendações, mas não é disso que se trata a declaração de Silva. Sendo surdo, com base na sua própria trajetória acadêmica com o português e conhecendo toda a complexidade do tema "escrita da LP por surdos", o autor opta por se posicionar logo na abertura de seu trabalho sobre a questão. O fato de ele declarar que aprendeu a dizer, com coragem e sem vergonha, que a Língua Portuguesa é sua segunda língua, leva-me a imaginar que a vergonha e a falta de coragem, por algum tempo (ou muito tempo), de enunciar em português escrito foram reais em sua vida. "Como o outro (talvez, ouvinte) avaliará meu texto que, sei, apresenta características diferentes das esperadas de um texto ouvinte?".

Distanciada da dissertação de Reichert em catorze anos e do texto de Maria em sete anos, a "Nota da Tese" de Silva evidencia ser o momento de sua escrita um período na produção

[103] *E-book* do Instituto Nacional de Educação de Surdos (2015) intitulado: *Manual para normalização de trabalhos monográficos em Libras e língua portuguesa do DESU/INES*. Para ver fonte completa na seção Referências.

acadêmica surda que aponta para um alargamento da presença da Libras na realização de gêneros discursivos tradicionalmente escritos, algo indiciado não só na "Nota" como ainda no seu próprio objeto de análise. Sua tese foi um estudo bakhtiniano interessantíssimo sobre gêneros acadêmicos em Libras, mais especificamente sobre provas em Língua Brasileira de Sinais.

Em 2017, dois anos antes de sua defesa, Fernanda de Araújo Machado, surda, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução da UFSC, mesma universidade em que Silva concluiu o doutorado, produziu sua tese totalmente em Libras. Isso pode ter criado uma expectativa de que ele também faria sua tese em Libras, ainda que pertencendo a outro Programa de Pós-Graduação, o de Linguística. Rodrigo, porém, afirma que, mesmo se sentindo estrangeiro à LP, ele optou por publicar seu trabalho nessa língua por "barreiras e problemas sociais" enfrentados por milhares de outras pessoas, incluindo surdos. Ele explica enfaticamente que sua escolha não tem a ver, em absoluto, com "insuficiência" da Libras para semiotizar a pesquisa acadêmica, mas ao ainda escasso conjunto de orientações sobre como realizar o trabalho acadêmico (sobretudo do porte de uma tese) em Libras. Ele encerra sua Nota informando ao leitor que seu texto passou pela tradução semântico/pragmática e revisões ortográficas de uma profissional Tradutora-Intérprete de Libras-Português sob os olhares de sua orientadora.

No cronotopo em que Silva tece sua tese, diferentemente do que aconteceu no tempo em que Reichert escreveu sua dissertação, o enunciar em Libras era uma possibilidade que talvez lhe chegasse quase que com o peso de uma imposição histórica. Afinal, que surdo, tendo a possibilidade de fazer uma tese em sua língua de conforto, optaria por redigi-la em português? Ao que parece, ao projetar quem serão seus futuros leitores, surdos e ouvintes, Silva antecipa o questionador *olhar do outro* que virá a ser lançado a seu texto, a avaliação proveniente dele, talvez não só sobre sua pesquisa, mas sobre a própria materialidade textual de sua tese em português. "Por que ele não fez a tese em Libras?", "Nossa, como ele 'escreve bem para um surdo!'", "Será essa realmente a escrita dele ou de outra pessoa?", "Então a Libras não foi suficiente para que ele fizesse uma tese?", entre outras questões. Sua nota, a meu ver, vem no sentido de responder antecipadamente a esses questionamentos, afinal, como afirma Bakhtin (2016, p. 69), "a escolha de *todos* os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e da sua resposta antecipada". De certo modo, isso nos remete dialogicamente àquela situação narrada na introdução desta tese como importante motivadora da pesquisa, àquela ocasião em que meus alunos, que sempre me entregaram suas atividades em LP, antecipam-se na escolha da Libras como língua para a realização da atividade a ser

entregue a outro professor que desconhecia toda a complexidade linguística surda que foi discutida. Assim, o olhar do *outro* (o colega, o professor, o avaliador, a academia) parece mobilizar as escolhas enunciativas.

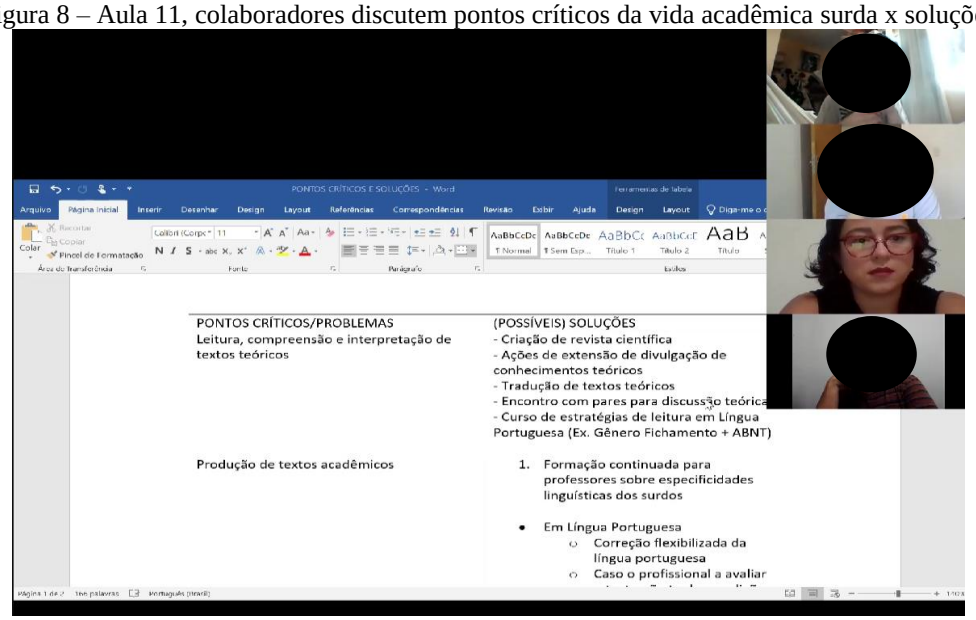
Nos enunciados de Reichert, Maria e Silva, percebo que a presença surda na academia é dinâmica e ativa na luta por tornar a universidade um território mais habitável. Isso fica evidenciado quando Reichert reivindica que seu português surdo não seja corrigido em 2006; quando Maria concorda com sua amiga Joana sobre a importância de que a Escrita de Sinais seja disseminada para que o português não seja sua única alternativa de língua em redações em 2011; quando Silva realiza uma tese sobre um gênero discursivo tradicionalmente escrito, a prova, realizado em modalidade sinalizada; e, ainda, quando o mesmo Silva opta por fazer sua tese em Língua Portuguesa e não em Libras, como, talvez, alguns esperavam que acontecesse.

Retomando os participantes da pesquisa, Nelson, Rodrigo e Gladis manifestam-se quanto ao desejo de que a UFRN se abra mais às propostas surdas de produção e circulação do conhecimento. No próprio curso "Ser Acadêmico – Veteranos e Ex-alunos", algumas saídas aos labirintos linguísticos acadêmicos foram propostas por eles. Outros surdos e outras instituições também vêm propondo e concretizando ações interessantes no sentido de tornar a universidade um território menos hostil ao surdo. Na subseção a seguir, as lentes estarão sobre essas propostas.

7.2 ESTRATÉGIAS SURDAS PARA TORNAR A ACADEMIA HABITÁVEL

Nas Aulas 10, 11 e 12, após estudarmos a fundo o gênero discursivo "Projeto de Pesquisa", os colaboradores deste estudo se puseram a elencar pontos críticos para a permanência em/conclusão de cursos por surdos, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Também sugeriram ações que consideravam importantes de ser colocadas em prática na UFRN a fim de favorecer a formação do sujeito nesses níveis de ensino. A Figura 8, a seguir, mostra momento em que o quadro estava sendo elaborado.

Figura 8 – Aula 11, colaboradores discutem pontos críticos da vida acadêmica surda x soluções



Fonte: elaborada pela autora.

No exercício realizado, o Nelson, Rodrigo e Gladis elencam dois pontos críticos relacionados à linguagem em seus estudos, a saber: (i) a leitura, compreensão e interpretação de textos teóricos; e (ii) a produção de textos acadêmicos. Para minimizar as dificuldades de leitura, compreensão e interpretação de textos teóricos, eles propuseram: a criação de uma revista científica institucional com textos publicados em Libras; o incentivo a ações de extensão que objetivem a divulgação de conhecimento teórico; a tradução de textos teóricos da LP para a Libras; o encontro sistemático entre pares para discussões teóricas; e a promoção de cursos de estratégias de estudo de textos em Língua Portuguesa, trabalhando, por exemplo, os gêneros fichamento, resumo e resenha.

Para contribuir no aprimoramento da produção acadêmica surda, foram propostos: a promoção de cursos de escrita de Língua Portuguesa para surdos; a criação de cursos para os docentes que não atuam nos Estudos Surdos sobre as peculiaridades de escrita desses sujeitos; o desenvolvimento de pesquisas sobre os gêneros acadêmicos tradicionalmente escritos que vêm sendo produzidos em Libras no Brasil; cursos de produção de gêneros científicos em Libras, registrados em vídeo.

Ainda no âmbito institucional, importante falar sobre a institucionalização de ações afirmativas e oferta de serviços voltados especificamente para a realidade surda, como políticas, manuais de boas práticas, resoluções, entre outros materiais, que prevejam o atendimento ao surdo. Na UFRN, a existência do Comitê de Tradutores e Intérpretes de Libras – instituído após longo período de discussão entre gestores, a comunidade acadêmica surda e a própria classe dos TILS da universidade – é um exemplo de ação institucional que viabiliza uma melhor

organização dos serviços de tradução e interpretação e garante maior assistência a surdos nas diversas atividades acadêmicas. Outro exemplo de ação afirmativa é a reserva de 75% das vagas do CLLP para surdos, implementada em 2021 por ocasião da pandemia de covid-19.

Na UFPR, em processos seletivos de um modo geral, os surdos têm a opção de concorrer a cotas linguísticas (voltadas a surdos e indígenas), não ficando restritos à opção de concorrer às cotas voltadas a pessoas com deficiência, muitas das quais têm a LP como sua primeira língua. Na UFSC e em outras instituições brasileiras, há programas de Pós-graduação em que o certificado de proficiência em Português como L2 vem sendo aceito no lugar do certificado de proficiência em Línguas Estrangeiras quando se trata de candidato/aluno surdo.

As Políticas Linguísticas das universidades também são documentos imprescindíveis no estabelecimento de uma cultura institucional que respeite a diversidade linguística. No caso da UFRN, a Política Linguística vigente (UFRN, 2017) foi criada em momento no qual se visava a ampliar a internacionalização, de modo que seu foco se volta completamente para isso. A Libras é mencionada apenas duas vezes no documento (na página 4, quando são elencados os cursos de Letras da UFRN; e na página 6, quando se explica que exames de proficiência deverão ser organizados pelo Instituto Ágora), sem que haja qualquer tipo de proposição voltada para o público surdo. Línguas indígenas também não são mencionadas no documento. Embora os surdos da instituição contem com serviços de acessibilidade comunicacional assegurados pela Política de Inclusão e Acessibilidade (UFRN, 2022) – definidos no grupo das pessoas com deficiência – no documento institucional voltado especificamente à linguagem, no qual os surdos poderiam ser institucionalmente definidos como comunidade linguística, eles não foram considerados.

Afora essas estratégias institucionais propostas por Nelson, Rodrigo e Gladis, na lida diária com os desafios da academia, surdos e aliados ouvintes de diversas instituições – amigos, orientadores, professores, intérpretes – também criam estratégias pessoais para leitura e escritura de textos que tornam a vida surda acadêmica possível. No âmbito da leitura de textos acadêmicos, as estratégias utilizadas por surdos (assim como por ouvintes) são diversas. Relatarei algumas que já tive a oportunidade de observar, começando pela leitura acompanhada do grifo, feito com grafite, ou com caneta marca-texto de várias cores, por exemplo, definindo sistema de classificação com cores das mais diversas formas.

Muitos surdos (ouvintes também) buscam imagens (desde ilustrações até mapas mentais, como mencionado por Rodrigo) e vídeos na internet (em Libras, em LP, com animação gráfica elucidativa, com legenda em LP) com tema afim ao do texto, ou afim a alguma parte ou mesmo palavra do texto, para ampliar sua compreensão. Recorrer a colegas, surdos e ouvintes,

que já tenham tido contato com o texto e com quem possam conversar a respeito também é recorrente. Como vimos no relato de Rodrigo, até mesmo familiares (em seu caso, sua mãe) são recrutados para ajudar a desvendar os "segredos do texto", como ele mesmo diz.

Há, porém, algumas práticas de leitura menos convencionais (aos olhos ouvintes). Em *live*[104] promovida pelo Instituto de Educação e Ensino de Libras (IEEL), em 9 de junho de 2023, sobre a escrita acadêmica os(as) pesquisadores(as) surdos(as), Dr. Marcus Vinícius Batista Nascimento (Ufscar), ouvinte sinalizador, e Dr. Rodrigo Custódio da Silva (UFSC), surdo já mencionado anteriormente, em conversa mediada pelo mestrando José Arnor Lima Júnior (UFPE) e a Dra. Ana Regina e Souza Campello (UFRJ), discutiram a produção acadêmica por surdos. Ao final da live, foi aberta a inscrição para perguntas e a Dra. Sylvia Lia Grespan Neves (USP), surda, professora da USP, perguntou a Rodrigo Custódio da Silva qual a forma mais confortável para ele estudar e produzir textos acadêmicos. No caso dela, o que funciona no estudo do texto escrito em LP é lê-lo sinalizando em Libras enquanto grava a si mesma, em vídeo, pelo celular. Posteriormente, ela retorna a esse material diversas vezes, assiste, volta ao texto. Se compreende algo de forma diferente, grava a si própria novamente com os novos sentidos descobertos e assim vai. Sylvia aproveita os trajetos que faz entre sua casa e seu trabalho de trem para reassistir a seus vídeos e memorizá-los. Posteriormente, ela contrata um intérprete para que, por chamada de vídeo, ela sinalize ao profissional o conteúdo que tem estudado enquanto ele traduz simultaneamente (de forma oral) para a Língua Portuguesa o que ela sinaliza. Com as novas ferramentas tecnológicas de legendagem automática, ela consegue, na legenda gerada a partir da videochamada feita com o TILS, visualizar o seu texto em Língua Portuguesa. Ela grava essa chamada de vídeo e, assim, tem seu próprio texto disponível para leitura em Libras e em Língua Portuguesa, o que tem colaborado muito para aprendizagem de sua segunda língua, principalmente no que diz respeito ao uso das conjunções. Custódio, por sua vez, disse que consegue, diretamente na leitura de textos em LP, identificar essas funções, além de aplicá-las na escrita, embora, às vezes, alguns equívocos aconteçam. Por isso, ele diz sempre contar com um intérprete na revisão de seu texto, cuja correção finda por ajudá-lo a aprimorar o português. No fim das contas, diz Rodrigo Custódio, importa que cada surdo encontre a estratégia que mais se adéque ao que precisa.

Lembro-me de, durante a pandemia, um amigo surdo fazer uma chamada de vídeo para mim e solicitar que eu "lesse em Libras" para ele um texto sobre Pragmática Linguística. Respondi a ele, surpresa: "Mas assim, de supetão? Eu preciso primeiro estudar o texto com

[104] *Live* disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=I6fI_LHb3Ao. Acesso em: 19 set. 2023. O trecho comentado encontra-se no intervalo entre 01:52:03 e 01:56:24.

calma para que a gente possa discutir". Ele me respondeu que não era isso que ele queria, mas apenas que eu fosse sinalizando livremente o que compreendia em cada frase, sem preocupação se estava certo ou errado. Ele queria o famoso "português sinalizado[105]", algo que usualmente é criticado pela comunidade surda, e que eu mesma combato com afinco quando se trata de ensino em Libras e de tradução-interpretação entre o par linguístico Libras-LP. Lembro-me de perguntar incrédula: "Você quer 'português sinalizado'?!" Ele respondeu positivamente. Para ele, que tem bom domínio do português, fazia sentido naquele momento essa modalidade de leitura. Possivelmente, ele já havia folheado muitas vezes o texto em LP e buscava, na minha sinalização com estrutura gramatical do português, alguma fagulha de sentido diferente das que já havia alcançado. Eu nunca havia passado por situação semelhante. "Um surdo pedindo 'português sinalizado'?!". Passei aproximadamente quarenta minutos nesse estranho exercício de sinalizar o texto seguindo a gramática do português enquanto ele, sem me interromper (algo bem raro para ele que é altamente interveniente em discussões dos mais diversos temas), olhava atento minha sinalização, quase que sem piscar[106].

No âmbito da escrita, também são variadas as práticas de produção em LP. Há surdos que preferem escrever diretamente em LP. Há os que redigem em LP e solicitam que algum familiar, amigo ou profissional tradutor/revisor faça as adequações gramaticais do texto. Além dessa possibilidade de partir da escrita, há a possibilidade de se partir da Libras.

Uma das formas de isso acontecer é o surdo gravar em vídeo seu texto completo em Libras e submeter a um profissional TILS para a tradução para a LP. Outra possibilidade é realizar a construção do texto em Libras na presença do tradutor. Assim, as unidades de sentido vão sendo, no mesmo momento da sinalização, traduzidas e negociadas, em tempo real, entre surdo e tradutor.

Em disciplina estudada remotamente, ministrada em uma parceria entre Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Universidad Nacional del Litoral (UNL-Argentina), tive a oportunidade de assistir a um breve relato da Profª Drª Sueli de Fátima Fernandes (UFPR), ouvinte, orientadora no Programa de Pós-graduação em Educação sobre a prática de orientação a Jefferson Diego de Jesus, doutorando surdo, professor da mesma

[105] "Português sinalizado" é uma das formas como se nomeia a prática de sinalizar seguindo a ordem gramatical da língua portuguesa.

[106] Narrando esse fato, não pretendo estabelecer que "o estudo do texto escrito em LP pelo surdo *deve* se dar por meio do 'português sinalizado'". Pelo contrário, afirmar isso vai na contramão do que acredito ser direito do povo surdo. A oportunidade de produção e difusão de textos acadêmicos em Libras é a bandeira que levanto quando penso em políticas linguísticas atinentes a esse nível de formação. O que quero mostrar é que, na singularidade daquele surdo, naquele momento de sua vida, com o domínio que tinha tanto da Libras como da LP e do próprio tema da Pragmática Linguística, aquele ato fez sentido para ele.

instituição. De acordo com ela, uma das estratégias desenvolvidas por eles para a produção do texto em português por Jefferson foi a seguinte: ele apresentaria os capítulos da tese em forma de palestra a ser ministrada aos pós-graduandos de seu programa. Sua apresentação, enunciada em Libras, obrigatoriamente, passaria por interpretação para a Língua Portuguesa oral feita por intérpretes responsáveis por tornar o evento acessível aos ouvintes presentes. Aproveitando esse ato interpretativo, a voz do intérprete vertendo a apresentação de Jefferson para a Língua Portuguesa seria gravada e, posteriormente, lançada em um programa de transcrição automática. Feito isso, o material escrito seria entregue a Jefferson e sua orientadora, que passariam a ter uma matriz textual escrita na qual poderiam trabalhar o texto da tese.

O livro *Innovations in Deaf Studies: the role of Deaf Scholars*, contentor de artigos escritos apenas por autores surdos, é outro exemplo de modo como surdos colaborativamente atuam na produção acadêmica. No texto "Innovations in Deaf Studies: critically mapping the Field", Annelies Kusters, Maartje De Meulder e Dai O'Brien, acadêmicas surdas situadas no norte global, descrevem o processo de desenvolvimento do volume:

> No processo de desenvolvimento deste livro, nós produzimos um "espaço surdo impresso" acadêmico, no qual os Estudos Surdos são discutidos: todos os capítulos neste livro são escritos por estudiosos surdos e cada capítulo foi revisado por pelo menos quatro estudiosos surdos. Além disso, os organizadores discutiram esta introdução durante uma imersão (*think tank*) de três dias; posteriormente, circulamos um rascunho entre todos os autores para enviarem seus feedbacks e sugestões; e nós recebemos e incorporamos uma grande quantidade de feedbacks produtivos e críticos (embora nós enfatizemos que assumimos a responsabilidade final por quaisquer perspectivas compartilhadas nesta introdução). *Há algo "surdo" sobre o processo, que vai além de todos os envolvidos serem surdos: parte do pensar sobre metodologia envolve (re)examinar como abordamos a colaboração ou interação acadêmica. Assim, no processo de criação do livro, nós empregamos "capital surdo" (Hauser, 2013), isto é, nós fizemos uso produtivo de uma rede de pares surdos* (Kusters; De Meulder; O'Brien, 2017, p. 1-2, tradução minha, grifo meu)[107].

No mesmo texto, as autoras falam do movimento de publicação de um livro escrito por surdos em língua inglesa (isto é, na língua do *outro*) como um ato político (penso eu, na acepção bakhtiniana do termo) de resistência e assunção de lugar que lhes pertence, mas que não vem sendo ocupado como poderia (por vários motivos, mas especialmente pela questão linguística

[107] Texto original: "In the process of developing this book, we produced an academic 'deaf space in print', in which Deaf Studies is discussed: All chapters in this book are written by deaf scholars and each chapter has been reviewed by at least four deaf scholars. Furthermore, the editors discussed this introduction during a three-day think tank; a subsequent draft was circulated to all authors to invite their feedback and suggestions; and we received and incorporated a large amount of productive and critical feedback (although we emphasize that we bear final responsibility for any perspectives shared in this introduction). There is something 'deaf' about the process, which goes beyond everyone involved being deaf: Part of thinking about methodology involves (re)examining how we approach academic collaboration or interaction.3 Thus, in the process of creating the book, we employed 'deaf capital' (Hauser 2013), that is, we made productive use of a network of deaf peers" (Kusters; De Meulder; O'Brien, 2017, p. 1-2).

decorrente da defasagem educacional), o que resulta na predominância, ainda hoje, de pesquisadores ouvintes fazendo Estudos Surdos, algo sinalizado por Nelson em sua apresentação pessoal no SAVEx:

> Apesar de estratégica e propositalmente focarmos no trabalho de estudiosos surdos, não desejamos diminuir/minimizar a importância das contribuições de estudiosos ouvintes para o campo dos Estudos Surdos. Nosso objetivo é criar um espaço para contribuições de pesquisadores surdos e *ver o que acontece quando estudiosos surdos entram na conversa* (Kusters; De Meulder; O'Brien, 2017, p. 2, tradução minha, grifo meu)[108].

A despeito da beleza existente nessas formas criativas de produção acadêmica em Língua Portuguesa pelo surdo, não posso deixar de pontuar a questão financeira que envolve o processo. Muitos surdos não têm à sua disposição intérpretes e revisores em suas instituições de formação disponíveis para esse tipo de trabalho, cujo preço, dado o valor, é alto para ser contratado particularmente.

Além da produção acadêmica em Língua Portuguesa escrita, a produção acadêmica em Língua Brasileira de Sinais vídeo-registrada vem, pouco a pouco, ganhando espaço. Peluso (2014, 2015) tem estudado tal fenômeno e o denomina como textualidade diferida em línguas de sinais registradas em videogravações. De acordo com ele, o texto diferido diz respeito a "todos aqueles textos que são apartados do momento da enunciação por meio de alguma tecnologia da língua, seja essa tecnologia um sistema de escritura, seja uma ferramenta de registro (áudio ou videogravações)" (Peluso, 2015, p. 481, tradução minha)[109].

Essas videogravações, de acordo com ele, compartilham com a escrita o caráter de permanência (pois perduram para além do tempo da enunciação) e objetivação (pois, na aplicação de tecnologias ao texto, ele se torna objeto material manipulável). As produções linguageiras surdas videogravadas não têm as mesmas estruturas e funções que vídeos cinematográficos e outras produções audiovisuais, pois "seu centro absoluto é o texto linguístico e sua finalidade é a de funcionar como texto diferido, com similar estrutura e função descontextualizada que um texto escrito" (Peluso, 2014, p. 18, tradução minha)[110].

---

[108] Texto original: "Despite strategically and purposefully focusing on deaf scholars' work, we do not wish to downplay the importance of hearing scholars' contributions to the field of Deaf Studies. Our aim is to create a space for contributions from deaf researchers and to see what happens when deaf scholars enter into conversation" (Kusters; De Meulder; O'Brien, 2017, p. 2).

[109] Texto original: "Teniendo en cuenta esto, en este trabajo prefiero llamar textualidad diferida (y no escritura) a todos aquellos textos que son apartados del momento de enunciación por medio de alguna tecnología de la lengua, sea esta tecnología un sistema de escritura o una herramienta de registro (audio o video grabaciones)" (Peluso, 2015, p. 481).

[110] Texto original: "[…] las videograbaciones como escritura son un tipo de grabación en el que el centro absoluto es el texto lingüístico y su finalidad es la de funcionar como texto diferido, con similar estructura y función descontextualizada que un texto escrito" (Peluso, 2014, p. 18).

Alguns exemplos de textos diferidos em Libras já foram mencionados ao longo da tese, como os artigos publicados na *Revista Brasileira de Vídeo-Registros em Libras*, a tese de Fernanda de Araújo Machado e, posso dizer, o próprio texto de George Veditz produzido em 1913. São também textos diferidos videogravados o alvo de estudo no curso proposto por Nelson, Rodrigo e Gladis (cursos de produção de gêneros científicos em Libras, registrados em vídeo); as atividades realizadas em minhas disciplinas pelos alunos do CLLP, mencionadas na introdução desta tese; os artigos da *Revista Fórum*, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), publicados em Libras; as provas de vestibular e do Enem feitas em língua de sinais, entre tantos outros materiais que surgem nas práticas discursivas acadêmicas surdas.

Mais uma vez, importante pontuar que as produções feitas nessa modalidade podem ter custo altíssimo pois, para terem qualidade profissional, demandam estúdio de gravação e serviços especializados de profissionais do audiovisual, o que demonstra a importância de as instituições de Ensino Superior disporem desses espaços e de profissionais para os estudantes surdos. Porém, inegável é que, com a popularização das câmeras em *smartphones*, a comunidade surda tem encontrado formas financeiramente mais viáveis de colocar seus projetos de dizer acadêmicos em vídeo.

As repercussões da abertura da academia à textualidade diferida em língua de sinais ainda levarão bastante tempo para ser conhecidas a fundo. Mas considerando a cadeia enunciativa de que este texto faz parte, certamente muita criatividade epistemológica será requisitada na realização das práticas discursivas que a ele respondem. Apenas para citar um exemplo, em uma banca de doutorado em que a tese é produzida em Libras, os critérios de avaliação devem ser rigorosamente os mesmos aplicados a teses em português? Como realizar citação direta desse trabalho em publicações? Como fichá-lo ou resenhá-lo (caso o leitor deseje que ele faça parte do Estado da Arte de sua tese)? Ou novos gêneros surgirão com finalidades semelhantes a essas? Tais questões, para mim, ainda em construção, não desabonam em nada a validade de se proporem novos caminhos à produção acadêmica surda, mas certamente desestabilizam o sedimentado solo acadêmico, cujos protocolos remontam longa data.

Diferentemente do que ocorre com os gêneros discursivos tradicionalmente escritos, a materialização de gêneros discursivos tradicionalmente orais em Libras parece ter tido uma aceitação bem mais rápida na academia. Porém, isso não significa que sua concretização não promova, também, alterações na arquitetônica desses tipos textuais. A diferença surda se imprime no âmago do evento discursivo, na própria realidade social da realização do gênero discursivo no processo de comunicação social, como se pode ver no exemplo que trago a seguir.

Em 21 de abril de 2023, Emiliano Aquino, pai de surdo e professor da área de Filosofia na Universidade Federal do Ceará (UFC), fez uma série de postagens em sua página pessoal do Instagram sobre a Conferência Nacional de Libras (Conali[111]), evento realizado entre 19 e 21 de abril de 2023, em Brasília, organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis). Inscrito e participante do encontro, Emiliano pôs-se a relatar suas impressões sobre as discussões realizadas em cada parte da conferência. Em uma dessas postagens, imbuído de certa atitude antropológica, ele passou a apresentar características próprias de grandes eventos organizados e realizados por surdos, percebidas por ele desde seu lugar ouvinte como "diferentes". A Figura 9 mostra a postagem feita por ele.

Figura 9 – Postagem de Emiliano Aquino no Instagram sobre o Conali - 2023

emiliano.aquino.9 #conali2023 Mais três informações sobre Cultura Surda. No círculo vermelho está o cerimonial da sessão plenária. Todas as sessões plenárias do evento no momento do auditório contam com o trabalho do cerimonial, um casal de jovens bem vestidos, animados e animadores, no estilo dos concursos de miss, que são muito fortes nas Comunidades Surdas. O evento não tem mesa, portanto; mas cerimonial. No momento dessa foto, o rapaz que compunha o cerimonial era o Surdo Influencer Gabriel Isaac @isflocos É próprio à Cultura Surda isso. No círculo azul está o Surdo que está falando, então é preciso ampliar a imagem dele para todo o auditório ver e é preciso colocar sua imagem no televisor. Essa ampliação de imagem corresponde à nossa ampliação de som. Além disso, para as perguntas, não há inscrição, como nós ouvintes fazemos junto à mesa, mas os Surdos interessados em falar/perguntar fazem uma fila ao lado do palco e falam/perguntam pela ordem da fila, no limite do número de falas estabelecido. E, já sabemos, tem um intérprete no microfone traduzindo para o Português, para nós ouvintes ouvirmos; e mais intérpretes, um intérprete táctil traduzindo para cada Surdocego e um ou mais intérpretes traduzindo para Surdos com baixa visão. Toda a estrutura do evento é organizada para essas características da Língua de Sinais (visual táctil) e seus métodos de inclusão de Surdos com Deficiência (cegos, baixa visão etc.).

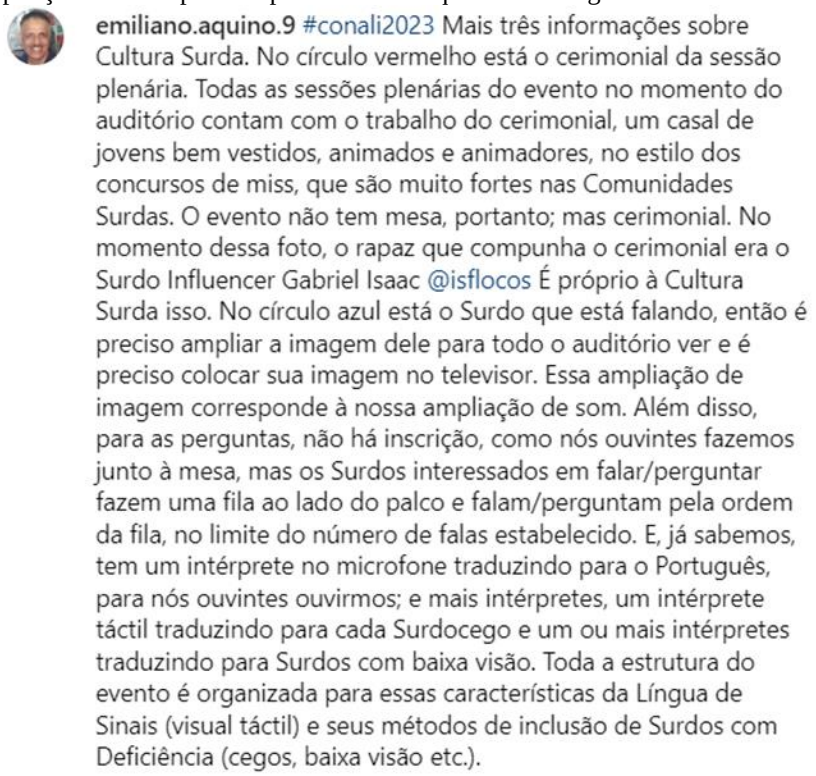
Fonte: Instagram[112]

Para facilitar a leitura, amplio, na Figura 10, a seguir, o texto de Emiliano Aquino:

[111] O *site* oficial do evento pode ser acessado pelo *link* https://conali.feneis.org.br.

[112] O perfil de Emiliano Aquino é público, e a postagem reproduzida pode ser acessada livremente por qualquer pessoa pelo *link* https://www.instagram.com/p/CrTrqDzLuNm/.

Figura 10 – Ampliação do texto postado por Emiliano Aquino no Instagram sobre o Conali – 2023.



Fonte: Instagram.

Emiliano Aquino, em sua postagem, trata de mostrar como o gênero discursivo “mesa plenária”, surgido em eventos organizados por ouvintes, portanto, a partir de uma lógica grafo-fonocêntrica de ser no mundo, é reconstruído a partir das experiências sinalizadas visuais e não auditivas surdas. Nesse tipo de evento discursivo, marcado tipicamente por se realizar sobre o amparo de um mobiliário – a mesa, que se presentifica inclusive no signo ideológico que o nomeia – é reconfigurado para que não tenha nada que impeça o auditório de visualizar a sinalização dos participantes. Ou seja, na “mesa plenária surda”, a mesa não é presente.

A lógica do evento passa a ter outros eixos organizadores, ancorados, sobretudo, na garantia de que a informação veiculada em Língua de Sinais seja bem apreensível à plateia de forma visual. Daí, o uso de múltiplos telões distribuídos próximos ao palco. O cerimonial do evento, que geralmente antecede e sucede cada atração do evento, apresentando e agradecendo os ministrantes a cada rodada, também tem seu papel modificado, permanecendo no palco a postos ao longo de toda a fala do palestrante, dos participantes da “mesa”, da apresentação cultural.

Ainda entre as minúcias relatadas por Emiliano, ele menciona o momento das perguntas feitas ao final de cada seção pela plateia ao(s) conferencista(s): em vez de enviar em pedacinhos de papel seu questionamento para serem respondidos, os surdos e os ouvintes do

evento formam uma fila ao lado do palco para fazerem a pergunta. Quando chega sua vez de perguntar, ele sinaliza a questão e assiste, ali mesmo, à resposta sinalizada. Isso não foi algo exclusivo do Conali – 2023, trata-se de um acordo discursivo tácito existente entre membros da comunidade surda já habituados a participar dessa modalidade de evento.

Complementando com minhas próprias memórias de participação em grandes eventos encabeçados por surdos, lembro-me de que, nesses momentos de pergunta, é comum que, ao sinalizar sua pergunta ao conferencista, o participante se apresente com seu sinal, seu nome e informe se é surdo ou ouvinte, algo mais ou menos assim: "Boa tarde. Meu sinal é X, meu nome é Isabela. Sou surda". A partir de então, a pergunta é feita.

Na postagem de Emiliano Aquino, é patente que, nas mãos surdas, na Cultura Surda, a "mesa plenária", gênero discursivo cuja *archaica* repousa em uma tradição discursiva ouvinte, mescla-se à tradição discursiva dos eventos realizados entre a comunidade surda, como celebrações desportivas e comemoração dos aniversários das associações, porém, ganha outro modo de ser, outra lógica de funcionamento, outra *identidade*, e evidencia – com todos os modos específicos surdos de ler e produzir conhecimento na academia – como a presença surda, alteritariamente, imprime sua marca na cultura acadêmica.

Como se vê, a multiplicidade surda se revela na própria forma como, criativamente, os sujeitos afrontam os modos tradicionais de se fazer ciência, atuando como verdadeiras forças dispersivas no centralizador território acadêmico. A esse respeito, concordo com Santos, quando afirma que

> Desmonumentalizar os conhecimentos monumentais é uma condição prévia para a abertura de espaços argumentativos nos quais outros saberes possam mostrar o seu possível contributo para uma compreensão do mundo mais diversa e mais profunda e para uma transformação social progressista mais eficaz e mais amplamente partilhada (Santos, 2019, p. 237).

Sem dúvida, é nesse sentido que caminham as propostas do povo surdo brasileiro em sua jornada acadêmica. Ao retomar o segundo objetivo específico desta pesquisa – qual seja: discutir as implicações que as relações dialógicas estabelecidas entre a Libras e a LP nos discursos dos participantes têm na construção da identidade acadêmica desses sujeitos –, percebo que, a metáfora que estabeleci no início da aula, em que eu colocava a Libras de um lado e a LP em outro lado de um muro, não se sustenta ao me debruçar sobre os enunciados de Nelson, Rodrigo e Gladis.

Com essa afirmação não digo que não há relações de poder em relação à Libras, tida como a língua do *outro* na sociedade majoritariamente ouvinte, sendo constantemente

desconsiderada, minimizada e silenciada, o que, obviamente, é extensão do que acontece com a própria comunidade surda em território brasileiro. Nesse movimento opressivo, a Língua Portuguesa é o material semiótico privilegiado, o considerado *normal*, que "deve" ser perseguido nas práticas educacionais e clínicas destinadas a surdos de acordo com o suposto padrão vigente.

No entanto, a Língua Brasileira de Sinais independe da Língua Portuguesa para existir, ainda que ambas sejam línguas em contato. Trata-se de um material semiótico da consciência surda, sendo, assim como qualquer outra língua, singular e social de ponta a ponta. Tanto em seus aspectos formais quanto em seus aspectos enunciativos, a Libras se prova como ponte intersubjetiva capaz de conectar aqueles que por meio dela se relacionam com o *outro* também sinalizador. São legítimas as denúncias, os movimentos sociais surdos e as ações afirmativas no sentido de assegurar que o poder público atue incisivamente na garantia de que haja equidade nas condições de acesso à informação, à educação e a todos os serviços públicos por surdos e ouvintes. Reivindicar, continuamente, que a Libras esteja em todos os espaços sociais é primaz para que nenhum direito surdo seja subtraído em qualquer instância.

Porém, quando parto da coletividade para o singular, para a vida vivida surda, para o sujeito em sua existência única, situado no campo acadêmico de atividade humana, percebo que Libras e LP convivem nos surdos e, como afirma Nelson, não parece haver uma separação bem delimitada sobre até onde vai uma e começa a outra. Se essa linha tênue existe, ela não demarca territórios da mesma forma em todos os sujeitos surdos. Além disso, as relações dos surdos cujos discursos analisei com a LP não são coincidentes com as relações que ouvintes estabelecem com essa língua, tanto por seu histórico familiar quanto pelo seu histórico escolar outro[113]. Após as análises, estou certa de que, em vez da metáfora do muro, estático, a metáfora da gangorra, proposta por Nelson, faz muito mais sentido na representação da dinâmica estabelecida entre as duas línguas nos surdos acadêmicos, dada a mobilidade a que tal objeto faz referência.

Os três sujeitos analisados revelam o quão imprescindível é a Libras para a compreensão de textos em LP, mesmo para Gladis, surda oralizada que teve até os onze anos de idade o português como única língua. Todos eles retratam a Libras como língua de conforto, aquela em que a comunicação flui de forma mais familiar. A Língua Portuguesa, retratada como desafiadora, também é reconhecida como linguagem utilizada cotidianamente por eles na

[113] O histórico clínico dos surdos também têm importante peso nas relações que estabelecem com a Língua Protuguesa na vida adulta. Embora não tenha sido trazido para este trabalho, esse tema foi abordado por alguns participantes do SAVEx e pretendo abordá-lo em outros trabalhos acadêmicos.

interação com familiares, amigos e outras instâncias sociais, além de ser aquela em que a maior parte do conhecimento acadêmico é compartilhado, sendo, portanto, imprescindível na construção de saberes ao longo dos estudos de graduação e pós-graduação.

No que diz respeito ao enunciar e ao ler em Língua Portuguesa na academia, isto é, na relação com os *outros*[114] nela situados, a LP é retratada sob os signos do automonitoramento e certa tensão. A estraneidade que recobre os relatos de experiências com essa linguagem na universidade aproximam a experiência surda da vivida por estrangeiros. Mediante isso, cada um se posiciona a seu próprio modo: Nelson relata se empenhar na aprendizagem da LP após muito tempo fugindo dela; Rodrigo, primeiramente, busca no *outro* ouvinte parcerias interpretativas na leitura da LP (destacadamente sua mãe, mas outros também, como seu amigo na aula de História e Silvia, sua orientadora), e posteriormente recorre a materiais diversos da *web* (vídeos, imagens e textos) que o amparem na construção de mapas mentais; Gladis diz ler e escrever bem em português, mas afirma que, sem a mediação da Libras nesse processo, o texto se torna "frio".

Apesar disso, ainda que em medidas diferentes em cada sujeito, identifiquei nos relatos de todos a consciência de que o domínio da LP se constitui como estratégia de empoderamento do próprio surdo pelo fato de que amplia sua possibilidade de acesso a saberes nela registrados. Parece acompanhar essa percepção o desejo ativo de que a Libras seja considerada, de fato, pela academia, como linguagem legítima para a construção e publicização do conhecimento científico, alargando seu espaço de existência para além dos cursos de Letras-Libras, chegando a todas as áreas do saber. Realizadas as análises, passemos às considerações finais.

[114] Convido o leitor a, uma vez mais, rememorar a situação narrada na introdução desta tese, em que os alunos surdos desejam alternar a língua em que realizam os trabalhos a depender de quem é o *outro* com que se relacionam.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Em nenhum lugar, há obras essencialmente acabadas ou esgotadas (Medviédev, 2012, p. 194).

Nesta pesquisa, tive por objetivo geral compreender como se constituem identidades acadêmicas de surdos nos discursos por eles produzidos no projeto de extensão "Ser Acadêmico". Para isso, busquei atender ao que requeriam os dois objetivos específicos do estudo, os quais retomo para apresentar como foram alcançados.

O primeiro objetivo específico, analisar como os participantes do projeto "Ser Acadêmico" valoram as práticas discursivas de que participam/participaram na esfera acadêmica, foi respondido por meio da análise das narrativas pessoais de Nelson, Rodrigo e Gladis a respeito de sua trajetória formativa, partindo da Educação Básica chegando à pós-graduação. Sobre suas experiências escolares, percebi que prevalece, nos três casos, o discurso atinente às privações sofridas no que diz respeito à acessibilidade linguística. Sobre suas experiências no Ensino Superior, chama a atenção o fato de que cada um dos três sujeitos destaca diferentes aspectos sobre a graduação em seu discurso: Nelson atravessa temporalmente sua trajetória, narrando suas vivências que vão de calouro a professor do curso que o formou; Rodrigo detém-se sobre a experiência que teve na Iniciação Científica; Gladis apresenta as diferenças entre a primeira e a segunda graduação que cursou (Pedagogia e CLLP, respectivamente). Sobre a pós-graduação, os enunciados destacam a importância da Libras para o acesso a esse nível de ensino.

Para atingir o segundo objetivo específico da pesquisa – a saber: discutir as implicações que as relações dialógicas estabelecidas entre a Libras e a LP nos discursos dos participantes têm na construção da identidade acadêmica desses sujeitos –, atentei para os posicionamentos assumidos pelos sujeitos a respeito da Libras e da Língua Portuguesa, estabelecendo relações entre seus enunciados e os de outros acadêmicos surdos sobre a temática. Identifiquei nessa etapa do estudo que, na tensa dinâmica do jogo entre essas duas línguas sobre a qual incidem forças centrípetas e centrífugas, fica evidente que, na comunidade acadêmica surda, convivem: a percepção de que, na história surda (individual e coletiva), a imposição da LP ao surdo foi/é símbolo de opressão da cultura ouvinte sobre a cultura surda; a consciência de que o domínio da LP por parte dos surdos pode ser fator importante para o empoderamento do sujeito surdo; o reconhecimento de que o alcance da Libras na sociedade majoritariamente ouvinte e grafo-fonocêntrica ainda é restrito; e o desejo ativo de que a Libras

seja considerada, de fato, pela academia, como linguagem legítima para a construção e publicização do conhecimento científico.

A respeito do objetivo geral da pesquisa, mediante o esforço interpretativo empreendido ao longo do estudo, compreendi que as identidades surdas acadêmicas se constituem *entre sinais e palavras*. Importa explicitar, porém, que a preposição "entre" que está sendo empregada não situa Libras de um lado, LP de outro e o surdo no meio das duas. Antes, na interiluminação que elas exercem uma sobre a outra, elas brincam, criando um caldo de sentidos em que os surdos imergem. Ainda que a fluência em uma e em outra língua seja variável entre os surdos pesquisados, ambas as linguagens constroem a consciência do sujeito. As identidades acadêmicas surdas são múltiplas e móveis, não podendo ser limitadas a binarismos simplistas – como surdo x ouvinte; Libras x LP – ao mesmo tempo que não se podem apagar as diferenças que constituem, em alteridade, as identidades em questão. Enquanto constroem suas identidades culturais atreladas ao povo surdo – o que cria marcas compartilhadas pelo grupo –, as origens, os encontros e os atos de cada sujeito são únicos, o que tonaliza com cor ímpar mesmo as experiências tidas como comuns a todos.

Nesse processo, confesso sentir-me privilegiada com a generosidade de todos os participantes em expor pensamentos que considero por demais íntimos e profundos, alguns dos quais certamente me são impossíveis alcançar. Humildemente, na condição de ouvinte, busquei, a partir de meu olhar empático (nos termos de Bakhtin, 2010c), traduzir e estudar os enunciados em que se revelam os posicionamentos axiológicos de Gladis, Nelson e Rodrigo, a respeito da Libras e da Língua Portuguesa, sob os mais diversos prismas situacionais, no diálogo comigo e com os demais colegas do curso. Contudo, sei que os dados gerados da tradução da Aula 2 do SAVEx ainda renderão muitas outras leituras dialógicas, primeiramente porque, no recorte feito, não contemplei boa parte do material gerado: ainda há enunciados de Nelson, Rodrigo e Gladis por analisar; e os de Patrícia, Ana, Karin, Geisielen e Fernanda sequer foram tocados neste estudo. Em segundo lugar, estou certa de que ainda haverá muitos desdobramentos a partir desta pesquisa, porque mesmo os enunciados já analisados podem ter seus sentidos renovados na dialogização com outros enunciados em outros tempos e espaços, afinal, como afirma Medviédev (2012, p.194), "um trabalho científico nunca finaliza: onde acaba um, continua outro".

Penso que esta pesquisa possa contribuir ativamente, no âmbito científico, para tornar audíveis vozes tradicionalmente silenciadas, a de surdos brasileiros, nordestinos, potiguares, que chegam ao Ensino Superior, o que representa um movimento responsivo da pesquisa em direção à convocatória da Linguística Aplicada (LA), área em que me situo. Acredito, também,

que este estudo tenha potencial colaborativo na compreensão de um objeto pouco estudado – a construção das identidades surdas acadêmicas –, em uma área que, embora venha apresentando crescimento nos últimos anos, ainda carece de pesquisas científicas: os Estudos Surdos. Considero outro ganho desta pesquisa avançar em direção ao estudo das relações dialógicas, e não simplesmente binárias, existentes entre a Libras e a LP na constituição identitária do surdo na academia, tema com que as Instituições de Ensino Superior (IES) deparam-se nas práticas do cotidiano acadêmico, mas também ainda pouco pesquisado. Por fim, espero que os resultados deste estudo possam ser úteis para uma melhor compreensão das questões relacionadas ao curso de licenciatura em Letras-Libras/Língua Portuguesa, instrumentalizando a própria universidade na resolução de problemas pertencentes às realidades estudadas nesta tese.

De minha parte, em tom de celebração e homenagem ao CLLP por completar em 2023 dez anos de existência, dedico a todos os seus discentes surdos este trabalho. Reconheço que a experiência do doutorado, desde os estudos dos componentes curriculares, passando pela realização do SAVEx em plena pandemia de covid-19, chegando às análises e finalização da escritura, transformou-me profundamente. Os efeitos desta formação, em sua maior parte realizada na convivência com os próprios surdos, certamente serão levados comigo por toda a vida.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.

ARAÚJO, Magali Nicolau de Oliveira de. A alternância no uso dos espaços token e sub-rogado na narrativa do surdo. **Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades**, Brasília, DF, n. 6, p. 1.163-1.184, 2016.

ASSIS, Juliana Alves. "Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que sei": representações sobre os textos acadêmico-científicos. *In*: RINK, Fanny; BOCH, Françoise. **Letramento e formação universitária**: formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2015. p. 423-454.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 2010a.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Organização, tradução, notas e posfácio de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O autor e a personagem na atividade estética. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 1-192.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 2010b. p. 13-70.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. Tradução, notas e posfácio de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 71-107.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Os gêneros do discurso**. Tradução, notas e posfácio de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2010c.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Teoria do Romance II**: formas do tempo e do cronotopo. Tradução, notas e posfácio de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Teoria do Romance III**: o romance como gênero literário. Tradução, notas e posfácio de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2019.

BAUMAN, H-Dirksen L.; MURRAY, Joseph J. Deaf Studies. *In*: GERTZ, Genie; BOUDREAULT, Patrick (org.). **Deaf Studies encyclopedia**. Califórnia: SAGE Publications, 2016. p. 272-276.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEZERRA, Paulo. Tradução, arte, diálogo. **Bakhtiniana: revista de estudos do discurso**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 235-251, set./dez. 2015. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/21138. Acesso em: 19 set. 2022.

BRAGA, Igor Dessoles. **À sombra do outro ouvinte**: valorações da língua portuguesa na constituição identitária de surdos. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL. **Implementação da Educação Bilíngue**. Nota Técnica 05/2011. Brasília, DF: MEC; SECADI; GAB, 2011.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 4 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). (Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 out. 2018.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza *et al*. **Carta aberta ao Ministro da Educação**: elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística. 2012. Disponível em: http://www.mediafire.com/?3bt4813fawz8uc3. Acesso em: 29 dez. 2022.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

CODA. Série. Direção: Siân Heder. **Apple Tv**, 2021.

CONADE. **Recomendação nº 01, de 15 de outubro de 2010**. Altera dispositivos da Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, que dispõe sobre o Regimento Interno do Conade. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=113484. Acesso em: 17 dez. 2023.

CRISÁLIDA. Série. Criação: Alessandra da Rosa Pinho. Arapy Produções, Raça Livre Produções e TVi Televisão e Cinema. **Netflix**, 2020.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado**: pessoa com surdez. Brasília, DF: SEESP; SEED; MEC, 2007.

DARWIN, Charles. **Origem das espécies**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

DE MEULDER, Maartje. The emergence of a deaf academic professional class during the British Deaf Ressurgence. *In*: KUSTERS, Annelies; DE MEULDER, Maartje; O'BRIEN, Dai. (org.). **Innovations in Deaf Studies**: the role of deaf scholars. Nova Iorque: Oxford University Press, 2017. p. 101- 128. Edições Kindle.

DEAF U. Série. Produção: Hot Snakes Media. **Netflix**, 2020.

E SEU NOME é Jonas. Direção: MICHAELS, Richard. EUA: Orion Pictures Corporation, 1979. VHS. (100min).

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Surdez e linguagens**: é possível o diálogo entre as diferenças? 1998. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Humanidades, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

FERNANDES, Sueli. Letramentos bilíngues de estudantes surdos no ensino superior: um estudo das lendas brasileiras. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 36, n. 76, p. 217-241, jan./abr. 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/60476/33881. Acesso em: 3 jan. 2022.

FERREIRA, Lucinda. A comparative study of sings for time and space in Sao Paulo and Urubu-Kaapor Sign Language. **Srl83**, Roma, p. 262-268, 1985.

FERREIRA, Lucinda. Classificadores em LSCB. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 4., 1989, Recife. **Anais** [...]. Recife: Anpoll, 1989. p. 640-662.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA, Lucinda. Similarities and differences in two Brazilian Sign Languages. **Sign Language Study**, Silver Spring, USA, n. 42, p. 45-56, 1984.

FORNÄS, Johan. Estudos culturais: atravessando fronteiras, defendendo distinções. *In*: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna (org.). **O que são Estudos Culturais hoje?** Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 57-78.

GEGe. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. **Palavras e contrapalavras**: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERTZ, Genie; BAUMAN, H-Dirksen L. Audism. *In*: GERTZ, Genie; BOUDREAULT, Patrick (org.). **Deaf Studies encyclopedia**. Califórnia: SAGE Publications, 2016. p. 63-65.

GERTZ, Genie; BOUDREAULT, Patrick (org.). **Deaf Studies encyclopedia**. Califórnia: SAGE Publications, 2016.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira *et al*. **Nota de repúdio ao Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior** – ANDES-SN: nota redigida e assinada pelos doutores e mestres surdos das áreas de educação e linguística de surdos. 2021. Disponível em: https://feneis.org.br/wp-content/uploads/2021/09/NOTA-DE-REPUDIO-AO-ANDES-SN.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

GROCE, Nora Ellen. **Everyone here spoke Sign Language**: hereditary deafness on Martha's Vineyard. Massachusetts/Londres: Harvard University Press, 1985. Edição Kindle.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **Manual para normalização de trabalhos monográficos em Libras e língua portuguesa do DESU/INES**. Rio de Janeiro: DESU/INES, 2015. E-book. Disponível em: https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2015/10/22-de-outubro-de-2015-manual-unificado-sem-anexos-desu-ines-2015-1.pdf. Acesso em: 5 jan. 2019.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 7-132.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição do parâmetro Configuração de Mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)**: estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Aquisição fonológica na Língua Brasileira de Sinais**: estudo longitudinal de uma criança surda. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60505/000862852.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 dez. 2023.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aspectos éticos em pesquisas envolvendo surdos: protagonismo ou vulnerabilidade? *In*: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker (org.). **Ética e pesquisa em educação**: questões e proposições às ciências humanas e sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 209-225.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: ULBRA, 2011.

KLEIMAN, Angela B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIN, Madalena. Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho: a constituição do surdo trabalhador. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2001. p. 1-18. Disponível em: http://24reuniao.anped.org.br/T0359743704736.doc. Acesso em: 26 out. 2023.

KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

KUSTERS, Annelies; DE MEULDER, Maartje; O'BRIEN, Dai. Innovations in Deaf Studies: critically mapping the field. *In*: KUSTERS, Annelies; DE MEULDER, Maartje; O'BRIEN, Dai (org.). **Innovations in Deaf Studies**: the role of deaf scholars. Nova Iorque: Oxford University Press, 2017. p. 1-54. Edições Kindle.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org.). **Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda. **Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte**: examinando a construção de conhecimentos. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade 1**: colonização dos surdos. Tradução de Mariana Martini e Carla Souto. Portugal: Surd'Universo, 2013.

LADD, Paddy. **Understanding deaf culture**: in search of deafhood. Clevedon/Inglaterra: Multilingual Matters, 2010.

LADD, Paddy; GONÇALVES, Janie Cristine do Amaral. Prefácio. *In*: PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012. p. 9-18.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LANE, Harlan. **The deaf experience**: classics in language and education. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

LANE, Harlan. **The deaf experience**: classics in language and education. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2006.

LANE, Harlan. **When the mind hears**: a history of the deaf. New York: Random House, 1984.

LANE, Harlan. **When the mind hears**: a history of the deaf. New York: Vintage Books, 1989.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEONTIEV, Alexis Nikoelaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikoelaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83.

LIMA, Daniele Carolina Gonçalves de. **De pessoa com deficiência auditiva a surdo**: embates dialógicos e objetificação colonial no processo de transição identitária. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Apresentação. *In*: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 9-10.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de; TESKE, Ottmar (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie P.; CAMPOS, Sandra Regina L. de (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org.). **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172212/001058389.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 16 out. 2023.

LOPES, Luciane Bresciani; THOMA, Adriana da Silva. Estudos Surdos em educação no Brasil: a produção do campo no período de 1996-2006. **Revista Forum**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 21-36, jan./jun. 2018.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004. (Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos, v. 1).

MACHADO, Paulo Cesar. **A política educacional de educação/inclusão**: um olhar do egresso surdo. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. **Análise crítica de depoimentos de professores de surdos sobre a utilização de sinais em sala de aula**. 1995. Dissertação. (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1995.

MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de. **Concepções de surdez e de escola**: ponto de partida para um pensar pedagógico em escola pública de surdos. 1999. Tese. (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1999.

MINAS GERAIS. **Lei nº 10.379, de 10 de janeiro de 1991**. Reconhece oficialmente, no estado de minas gerais, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-10379-1991-minas-gerais-reconhece-oficialmente-no-estado-de-minas-gerais-como-meio-de-comunicacao-objetiva-e-de-uso-corrente-a-linguagem-gestual-codificada-na-lingua-brasileira-de-sinais-libras. Acesso em: 17 dez. 2023.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

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

MORETTO, Milena; BUENO, Luzia. O gênero textual TCC e a complexidade de sua introdução. *In*: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matêncio. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 237-259.

MURRAY, Joseph J. Academic and community interactions in the formation of Deaf Studies in the United States. *In*: KUSTERS, Annelies; DE MEULDER, Maartje; O'BRIEN, Dai. (org.). **Innovations in Deaf Studies**: the role of deaf scholars. Nova Iorque: Oxford University Press, 2017. p. 77-100. Edições Kindle.

O MILAGRE de Anne Sullivan. Direção: Penn, Arthur. EUA: MGM, 1962.

O PAÍS dos Surdos. Direção: Nicolas Philibert. França: Les Films d'Ici, La Sept, Centre European Cinematographique RhoneAlpes, 1992. (1h 39min)

O'BRIEN, Dai. Deaf-led Deaf Studies: using Kaupapa Maori principles do guide the development of deaf research practices. *In*: KUSTERS, Annelies; DE MEULDER, Maartje; O'BRIEN, Dai. (org.). **Innovations in Deaf Studies**: the role of deaf scholars. Nova Iorque: Oxford University Press, 2017. p. 57-76. Edições Kindle.

OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa. Educação bilíngue para surdos: vozes evocadas explícita e implicitamente pela Nota Técnica 05/2011 da SECADI. *In*: ALBINO, Ivone Braga; SILVA, José Edmilson Felipe da; OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa (org.). **A muitas mãos**: contribuições aos Estudos Surdos. Natal: EdUFRN, 2016. p. 108-131. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21317/5/A%20muitas%20maos%20%28Livro%20Digital%29.pdf. Acesso em: 7 ago. 2023.

OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa. **O ser-professor nos Complexos Bilíngues de Referência para Surdos de Natal**: vozes em diálogo. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. **Eutomia**: revista de literatura e linguística, Recife, ano 2, n. 2., p. 1-18, dez. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1791/1362. Acesso em: 11 jul. 2023.

PADDEN, Carol A.; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America**: voices from a culture. Cambridge/Londres: Harvard University Press, 1988. Edição Kindle.

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Inside deaf culture**. Cambridge/Londres: Harvard University Press, 2005. Edição Kindle.

PAIVA, Amon Evangelista dos Anjos. **Narrativas de experiências de uma surda na Língua Brasileira de Sinais**: espaços formativos e aprendizagens. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva. **Estudantes surdos no ensino superior**: reflexões sobre a inclusão no curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da UFRN. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

PARANÁ. **Lei nº 12.095, de 11 de março de 1998**. Reconhece oficialmente, pelo estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-12095-1998-parana-estabelece-o-estatuto-da-pessoa-com-deficiencia-do-estado-do-parana. Acesso em: 17 dez. 2023.

PELUSO, Leornardo. Textualidad diferida y videograbaciones en LSU: un caso de política lingüística. **Revista Digital de Políticas Lingüísticas**, [*s. l.*], ano 6, v. 6, p. 16 -37, set. 2014.

PELUSO, Leornardo. Traducción entre español escrito y Lengua de Señas Uruguaya videograbada: un nuevo desafio. **Caderno de Tradutores**, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 479-504, jul./dez. 2015.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **Histórias de vida surda**: identidades em questão. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STROBEL, Karin Lilian. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

PERLIN, Gladis Teresinha. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 51-73.

PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne (org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012.

PIZZUTO, Elena; ROSSINI, Paolo; SALLANDRE, Marie-Anne; WILKINSON, Erin. Dêixis, anáfora e estruturas altamente icônicas: evidências interlinguísticas nas línguas de Sinais Americana (ASL), Francesa (LSF) e Italiana (LIS). *In*: QUADROS, Ronice Müller de; VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de (org.). **Questões teóricas das pesquisas em Línguas de Sinais**. Florianópolis: Arara Azul, 2009. (9. Theoretical Issues in Sign Language Research Conference). p. 147-165.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. **Narrativas surdas de percursos acadêmicos**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/218414/001123094.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 ago. 2023.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. *In*: BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 9-38.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de. Apresentação. *In*: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 9-13.

QUADROS, Ronice Müller de. **As categorias vazias pronominais**: uma análise alternativa com base na Libras e reflexos no processo de aquisição. 1995. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1995.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **Phrase structure of Brazilian Sign Language**. 1999. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rebello. **Língua de sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Língua Brasileira de Sinais IV**. Florianópolis: UFSC, 2009. (Texto base de disciplina EaD). Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/linguaBrasileiraDeSinaisIV/assets/10151/TEXTO_BASE_-_DEFINITIVO_-_AVEA.doc. Acesso em: 7 ago. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi (org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. Letras Libras EaD. *In*: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Letras Libras**: ontem, hoje e amanhã. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. p. 9-35.

REICHERT, André Ribeiro. **Mídia televisiva sem som**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10016/000592430.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 ago. 2023.

RHOLETTER, Wylene. Deaf art. *In*: GERTZ, Genie; BOUDREAULT, Patrick (org.). **Deaf Studies encyclopedia**. Califórnia: SAGE Publications, 2016. p. 149-155.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ROCHA, Solange Maria da. **Instituto Nacional de Educação de Surdos**: uma iconografia dos seus 160 anos. Rio de Janeiro: MEC/Ines, 2018.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

ROSA, Emiliana Faria. **A identidade do surdo, pesquisado na pós-graduação em linguística**. 2013. Tese (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122791/323966.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 ago. 2023.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Educação de surdos**: a caminho do bilinguismo. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

SÁ, Nídia Regina Limeira. A posição inclusivista radical na educação de surdos. *In*: ALBINO, Ivone Braga; SILVA, José Edmilson Felipe da; OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa (org.). **A muitas mãos**: contribuições aos Estudos Surdos. Natal: EDUFRN, 2016. p. 92-107. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21317/5/A%20muitas%20maos%20%28Livro%20Digital%29.pdf. Acesso em: 7 ago. 2023.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia de Bolso, 2010.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima *et al*. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. v. 1.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima *et al*. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. v. 2.

SÁNCHEZ, Carlos M. **La increible y triste historia de la sordera**. Caracas: Ceprosord, 1990.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a importância das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C (org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998. p. 89-98.

SILVA, José Edmilson Felipe. **A construção da língua portuguesa escrita pelo surdo não oralizado**. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife: 2009. Disponível em: http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/733. Acesso em: 20 abr. 2023.

SILVA, Rodrigo Custódio da. **Gêneros emergentes em Libras da esfera acadêmica**: a prova como foco de análise. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/214869/PLLG0782-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y. Acesso em: 7 ago. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeus; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu. Estudos Culturais (britânicos): uma cronologia. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 225-226.

SILVA, Vilmar. **A política da diferença**: educadores intelectuais surdos em perspectivas. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2011.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. *In*: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006. p. 14-37. (Série Pesquisas).

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

SKLIAR, Carlos (org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOLOMON, Andrew. **Longe da árvore**: pais e filhos e a busca da identidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

SOUSA, Laralis Nunes de. Escolas bilíngues para surdos: questões determinantes no ensino de língua portuguesa escrita para surdos. *In*: JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO NORDESTE, 24., 2012, Natal. **Anais** [...]. Natal: Gelne, 2012. p. 1-10. Disponível em: http://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/Arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/Lingu%C3%ADstica%20aplicada/Laralis%20-%20ESCOLAS%20BIL%C3%8DNGUES%20PARA%20SURDOS.pdf. Acesso em: 7 ago. 2023.

SOUSA, Laralis Nunes de; LIMA JÚNIOR, José Arnor de. Professor surdo e tradutor-intérprete de Libras: experiências e estratégias na UFRN. *In*: CONGRESSO NORTE RIO-GRANDENSE SOBRE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: realidade, avanços e desafios, 1., Natal, 2012. **Anais** [...]. Natal: EDUFRN, 2012. p. 94-97. Disponível em: https://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20182430560dbc51672264637565a15e7/Anais_Final_I_Congresso_Norte_Rio-Grandense.pdf. Acesso em: 7 ago. 2023.

SOUZA, Tânia Amara Felipe de. **A relação sintático-semântica dos verbos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS**). 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 1998.

SOUZA, Tânia Amara Felipe de. **O Signo Gestual-Visual e sua Estrutura Frasal na Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros**. 1988. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1988.

STOKOE, William C. **Dictionary of American Sign Language on linguistic Principles**. EUA: Linstok Presse, 1976.

STOKOE, William C. **Sign language structure**: an outline of visual communication systema of the American Deaf. EUA: Linstok Presse, 1978.

STREET, Brian V. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n02/v28n02a11.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

STREET, Brian V. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. *In*: AGUSTINI, Cármen; ERNESTO, Bertoldo (ed.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 21-33. Disponível em: https://doi.org/10.7476/9786586084269.0002. Acesso em: 15 mar. 2023.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting**: línguas de sinais no papel e no computador. 2005. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SUTTON, Valerie. **Lições sobre o SignWriting**: um sistema de escrita para língua de sinais. Tradução de Marianne Rossi Stumpf com colaboração de Antônio Carlos da Rocha Costa e Ronice Muller de Quadros. La Jolla/California: DAC – Deaf Action Committe for SignWriting, 2000.

THE NATIONAL ASSOCIATION OF THE DEAF. Share: Veditz then and now. **Youtube**, 28 abr. 2016. 1 video. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=XS2c07HCdyo. Acesso em: 22 jan. 2023.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez II**: Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Plano de desenvolvimento institucional**: 2010-2019. Natal: UFRN, 2010.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Resolução conjunta nº 002/2022-CONSEPE/CONSAD, de 10 de maio de 2022**: atualiza a Política de Inclusão e Acessibilidade para as pessoas com necessidades educacionais específicas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal: UFRN, 2022. Disponível em: https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_de_Inclusao_e_Acessibilidade.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.

UFRN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Resolução nº 044/2017-CONSEPE, de 04 de abril de 2017**: dispõe sobre a Política Linguística da UFRN. Natal: UFRN, 2017. Disponível em https://www.ufrn.br/resources/documentos/politicas/politica_Linguistica.pdf. Acesso em: 18 dez. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 11 nov. 2023.

VIEIRA, Francisco Eduardo; FARACO, Carlos Alberto. **Fundamentos**. São Paulo: Parábola, 2019. (Escrever na Universidade, v. 1).

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

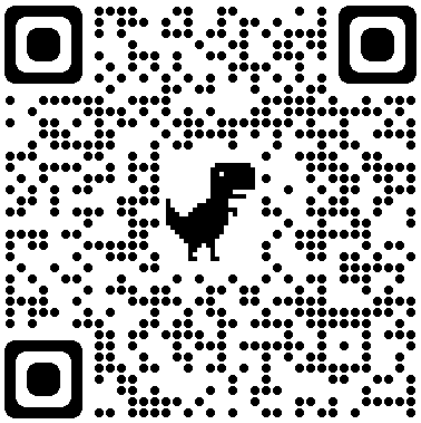
VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WILBUR, Ronnie. The linguistic description of American Sign Language. *In*: LANE, Harlan; GROSJEAN, François. **Recent perspectives on American Sign Language**. Nova Iorque/Londres: Taylor & Francis, 1980. p. 7-31. Edição Kindle.

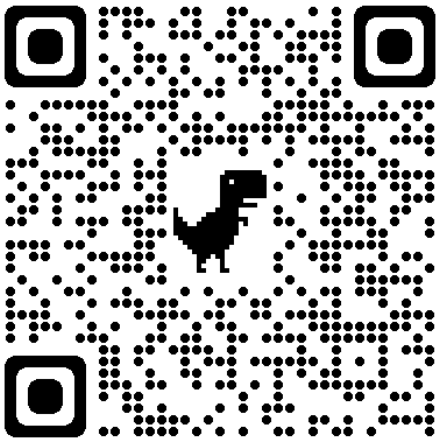
WOODWARD, James C. Implications for sociolinguistic research among the deaf. **Sign Language Studies**, [*s. l.*], n. 1, p. 1-7, 1972. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/26203162. Acesso em: 28 ago. 2023.

WOODWARD, Katherine. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: HALL, Stuart; SILVA, Tomaz Tadeus; WOODWARD, Kathryn (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 7-72.

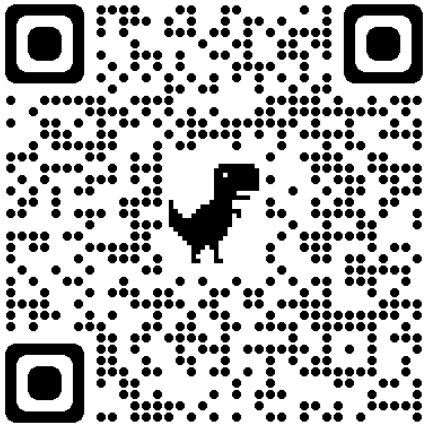
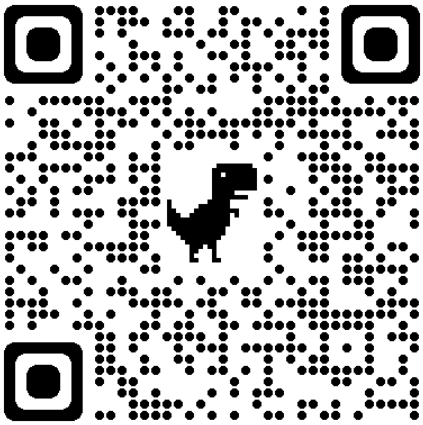
APÊNDICE A – COMO RODRIGO, NELSON E GLADIS SE APRESENTAM NA AULA 1 DO SAVEX



APÊNDICE B – TRADUÇÃO DAS PARTES 2 E 3 DA SEGUNDA AULA DO “SER ACADÊMICO – VETERANOS E EX-ALUNOS”



APÊNDICE C – PSEUDÔNIMOS DOS PARTICIPANTES DO PROJETO “SER ACADÊMICO – VETERANOS E EX-ALUNOS”



ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFRN