



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA**  
**LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM**  
**ANTROPOLOGIA UFC-UNILAB**

**TAMARA VIEIRA DA SILVA**

**HISTÓRIAS DE VIDA E CORPOREIDADES: INGRESSO DE PESSOAS SURDAS NA**  
**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-**  
**BRASILEIRA**

**REDENÇÃO**

**2022**

TAMARA VIEIRA DA SILVA

HISTÓRIAS DE VIDA E CORPOREIDADES: INGRESSO DE PESSOAS SURDAS NA  
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia das Universidade Federal do Ceará e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Antropologia. Área de concentração: Antropologia.

Orientadora: Profa. Dra. Violeta Maria de Siqueira Holanda.

Coorientador: Prof. Dr. Rafael Antunes Almeida.

REDENÇÃO  
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S584h Silva, Tamara Vieira da.  
Histórias de vida e corporeidades : ingresso de pessoas surdas na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira / Tamara Vieira da Silva. – 2022.  
113 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Antropologia, Fortaleza, 2022.  
Orientação: Profa. Dra. Violeta Maria de Siqueira Holanda.  
Coorientação: Prof. Dr. Rafael Antunes Almeida.
1. Educação Superior. 2. Histórias de Vida. 3. Surdez. I. Título.

CDD 301

---

TAMARA VIEIRA DA SILVA

HISTÓRIAS DE VIDA E CORPOREIDADES: INGRESSO DE PESSOAS SURDAS NA  
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-  
BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia das Universidade Federal do Ceará e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Antropologia. Área de concentração: Antropologia.

Redenção-CE, 27 de janeiro de 2022

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Violeta Maria de Siqueira Holanda (Orientadora)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

---

Prof. Dr. Rafael Antunes Almeida (Coorientador)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

---

Prof. Dr. José Guilherme Magnani (Membro Externo)  
Universidade de São Paulo (USP)

---

Prof. Dr. Martinho Tota Filho Rocha de Araújo (Membro Interno)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

À minha amada irmã Tamires Vieira.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão deste curso, para mim, representa a concretização do desejo de voltar a estudar e escrever sobre reflexões que sempre envolveram minha prática profissional. Por isso, sou grata ao universo pela oportunidade de ter conseguido conciliar trabalho, estudo, prática e teoria.

Agradeço à vida da minha irmã Tamires pelo fato de tê-la entranhada na minha história que é por nós escrita, reescrita, questionada. Por todo ensinamento que com-viver com ela me traz. Para além dos aprendizados teóricos, alcançando dimensões do amor que reconheço em mim a partir de olhares que construo com ela.

Agradeço à vida da minha mãe Eloisa pela instiga desde criança pelos estudos. Por ter sido referência para mim de leituras, rotinas divididas entre trabalho, casa e estudo. Por ser meu caminho de volta sempre que vou em busca do que acredito. Estou sempre indo e saber que encontro ela na volta me aconcheja, me alivia.

Agradeço à vida do meu pai Nilton pelos ensinamentos sobre persistir diante do que acredito independente do tanto de medo que me habita. Ele me ensina sobre se encorajar e ir.

Agradeço à UNILAB na figura das pessoas com as quais divido cotidiano, desejos, trabalho, pesquisa e todas as experiências que acumulo a partir desse contexto universitário.

Agradeço aos meus colegas de turma por terem sido o motor e afago nos dias corridos, cafés da manhã, passeios das tardes e das noites; entre as idas e vindas por Fortaleza e Redenção, UNILAB e UFC. Agradeço nas pessoas de: Taiane Alves, Jeovane Ferreira, Cristiane Gomes, Sócrates Costa, Graziela de Oliveira, Juliana Alves, Silmara Peixoto, Domingas da Silva, Anderson Câncio, Hércules Gomes, Isadora Gurgel e Francisco Reginaldo. Agradeço ainda por terem fortalecido mesmo diante do convívio interrompido pela pandemia que nos assolou.

Em especial a Mona Lisa Silva e Regilene Alves por terem sido inspiração abrindo caminhos para que outras negras mulheres ocupem as universidades.

Agradeço aos professores do programa, em especial aos que se disponibilizaram a me orientar: professor Rafael Antunes e professora Violeta Holanda. E à professora Fabíola Barrocas por ter contribuído com o meu trabalho de qualificação.

Em especial, à professora Vera Rodrigues por inspirar no que se refere ao caráter afetivo que podemos trazer para as nossas práticas teóricas e políticas e por ser referência para nós negras mulheres suas aprendizes.

Agradeço aos parceiros surdos e às parceiras surdas que aceitaram fazer parte desta pesquisa, se disponibilizando a conversar comigo, a contar sobre suas histórias. Por compartilharem anseios, agonias, desejos e alegrias ao longo desses anos. Sem vocês não seria possível esta pesquisa.

Em especial, ao Francisco Manoel fonte de inspiração diária, de vida, de amizade, de troca, de pesquisa. Gratidão pela sua vida inscrita na minha!

Agradeço aos amigos e às amigas que fortaleceram nas horas difíceis, crises de ansiedade, choros de agonia, falta de motivação que, em contexto de isolamento, se impuseram sobre os dias de escrita. Agradeço pela manutenção dos afetos reinventados em uma distância-próxima: Thiago Martins, Thamyres Dutra, Narjara Gonçalves, Thamires Gomes, Samantha Alves, Larisse Almeida, André Victor, Guilherme Viana e Rafael Viana.

Em especial, ao Ailton Lima pela inspiração e afeto que me traz desde o dia que o conheci. Amo você e trilhar minha história inscrita na sua.

Agradeço às amigas Vanessa Goara e Thaíla Mendes pela parceria acadêmica e de vida desde a graduação.

Agradeço às professoras dos discentes interlocutores desta pesquisa que pensaram juntas acerca de como incluí-los na UNILAB em suas aulas e processos avaliativos: Fátima Bernardi, Carol Bernardo e Jaqueline Costa.

Em especial, à professora Monaliza Ribeiro por ter sido a primeira referência para mim, na UNILAB, enquanto práticas e ações pensadas acerca de políticas de Inclusão e Acessibilidade na universidade.

Agradeço aos meus colegas intérpretes Rafael Cipriano e Robson Moraes pela parceria diária de reflexões, queixas e prazeres do ofício, assim como da minha chefia na figura da professora Léia Menezes. Por terem me apoiado durante o processo de pesquisa e escrita deste trabalho.

Agradeço aos cursistas dos Projetos de Extensão que desenvolvemos na UNILAB pelas trocas de reflexões acerca dos processos de ensino e aprendizado da língua de sinais brasileira.

Agradeço às comunidades surdas pela riqueza, por serem espaços de sensações que me nutrem para pesquisa e para minha prática profissional.

“Se eu não tivesse me definido para mim mesma, teria sido esmagada pelas fantasias que outras pessoas fazem de mim.”

Audre Lorde

## RESUMO

A fim de compreender o ingresso e a permanência de pessoas surdas na educação superior a partir da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB como campo, esta pesquisa problematiza as categorias de surdez e deficiência perpassando pelas corporeidades envolvidas nas vivências investigadas. O ponto de partida para essa reflexão se ancora na definição do fenômeno da deficiência como uma produção social e cultural que, por sua vez, é contemplada pelas legislações que regem sobre os direitos das pessoas com deficiências, pelas lutas de militantes, familiares, profissionais, surdos e ouvintes. Objetiva-se assim analisar como a experiência com a surdez se molda na universidade a partir dos marcadores trazidos pelas pessoas surdas interlocutoras desta pesquisa. A investigação se baseia em narrativas de histórias de vida que dialogam com pesquisas no campo da antropologia e da educação. Esse diálogo acredita-se que possibilita a compreensão da questão central dessa pesquisa: como o ingresso dessas pessoas surdas tem acontecido no que diz respeito às questões de acesso e permanência na UNILAB? As respostas são pensadas considerando os encontros entre biografias e trajetórias escolares costuradas às minhas vivências enquanto irmã de uma pessoa surda e intérprete em língua de sinais da instituição em análise. Desse modo, esta pesquisa contribui para o fortalecimento de uma política educacional sem perder de vista as experiências corpóreas e culturais trazidas pelos que fazem uso dessas políticas.

**Palavras-chave:** educação superior; histórias de vida; surdez.

## RESUMEN

Para comprender el ingreso y la permanencia de las personas sordas en la educación superior, desde la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonía Afrobrasileña – UNILAB como campo, esta investigación problematiza las categorías de sordera y discapacidad a través de las corporalidades involucradas en las experiencias investigadas. El punto de partida de esta reflexión está anclado en la definición del fenómeno de la discapacidad como una producción social y cultural que, a su vez, está amparada por la legislación que regula los derechos de las personas con discapacidad, las luchas de activistas, familiares, profesionales, sordos y oyentes. Se trata pues de analizar cómo se configura la experiencia con la sordera en la universidad a partir de los marcadores aportados por las personas sordas interlocutoras de esta investigación. La investigación se basa en narraciones de historias de vida que dialogan con la investigación en el campo de la antropología y la educación. Se cree que este diálogo permite entender la pregunta central de esta investigación: ¿cómo se ha producido el ingreso de estas personas sordas con respecto a las cuestiones de acceso y permanencia en UNILAB? Las respuestas están pensadas considerando los encuentros entre biografías y trayectorias escolares cosidas a mis experiencias como hermana de una persona sorda e intérprete de lengua de signos de la institución analizada. Así, esta investigación contribuye al fortalecimiento de una política educativa sin perder de vista las experiencias corpóreas y culturales que aportan quienes hacen uso de estas políticas.

**Palabras clave:** educación superior; historias de vida; sordera.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ASCE	Associação dos Surdos do Ceará
APILCE	Associação dos Profissionais Intérpretes de Libras do Ceará
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
ICES	Instituto Cearense de Educação dos Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>INVESTIGAÇÃO ANTROPOLÓGICA: OUVINTE, IRMÃ E INTÉRPRETE EDUCACIONAL.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Trabalho de campo, histórias de vida e intersubjetividades: escolhas metodológicas.....</b>	<b>22</b>
<b>2.2</b>	<b>Investigação antropológica: pesquisadora, intérprete e tradutora em língua de sinais.....</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>PERSPECTIVAS SOBRE SURDEZ: BIOGRAFIAS E TRAJETÓRIAS.....</b>	<b>35</b>
<b>3.1</b>	<b>Beatriz.....</b>	<b>39</b>
<b>3.2</b>	<b>Antônio.....</b>	<b>42</b>
<b>3.3</b>	<b>Camila.....</b>	<b>44</b>
<b>3.4</b>	<b>Pedro.....</b>	<b>49</b>
<b>3.5</b>	<b>João.....</b>	<b>57</b>
<b>4</b>	<b>CORPOREIDADES: DEFICIÊNCIA, SURDEZ E MARCADORES SOCIAIS..</b>	<b>61</b>
<b>4.1</b>	<b>Perda auditiva, condições de acessos e comunicação.....</b>	<b>64</b>
<b>4.2</b>	<b>Políticas educacionais para pessoas surdas.....</b>	<b>69</b>
<b>5</b>	<b>INSERÇÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA....</b>	<b>73</b>
<b>5.1</b>	<b>Percursos educacionais, língua de sinais e associação com pessoas surdas.....</b>	<b>82</b>
<b>5.2</b>	<b>Experiências com a surdez em contexto acadêmico.....</b>	<b>90</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>104</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>108</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ingresso de pessoas surdas em espaços majoritariamente compostos por pessoas ouvintes – o que diz respeito a pessoas como eu, que escutam – remete a um campo de questões cuja compreensão envolve uma complexidade que exige sua contextualização. Essa complexidade se dá, dentre outras questões, pelos contornos linguísticos, corpóreos e políticos que podem alcançar. A minha vivência enquanto tradutora, intérprete em língua de sinais e irmã de uma pessoa surda me permite acessar o universo em análise considerando alguns recortes que faço nesta pesquisa.

Segundo os índices do Censo da Educação Básica e Superior na Sinopse Estatística da Educação Superior 2019, consta que, no Brasil, tivemos 48.520 estudantes com deficiência matriculados em nível superior, sendo 2.556 pessoas com surdez e 6.569 deficientes auditivas. No Nordeste, esse número é de 604 com surdez e 1.417 deficientes auditivas e, no Ceará, 137 com surdez e 236 deficientes auditivas. Tendo em vista esse contexto, o presente trabalho pretende produzir um estudo sobre o ingresso e a permanência de pessoas surdas em uma universidade localizada no interior do Ceará, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

Tal estudo está em concordância com os apontamentos de Sirma Bilge e Patricia Hill Collins (2021) quando se referem às faculdades e universidades da América do Norte. Segundo as autoras:

As divisões sociais resultantes das relações de poder de classe, raça, etnia, cidadania, orientação sexual e capacidade são mais evidentes no ensino superior. Hoje, faculdades e universidades abrigam um número maior de estudantes que, no passado, não tinham condições de pagar pelo ensino superior (questões de classe); ou estudantes que historicamente precisaram lidar com barreiras discriminatórias à matrícula (devido a questões de raça, gênero, etnia, autoctonia, estatuto de cidadania); ou estudantes que enfrentam diferentes formas de discriminação (questões relativas a orientação sexual, capacidade, religião) nos *campi*. Faculdades e universidades se confrontam com estudantes que desejam equidade, mas trazem experiências e necessidades muito diversas para o *campi*. (BILGE; COLLINS, 2021, p. 16).

Posto isso, objetiva-se analisar como a experiência com a surdez ganha forma na UNILAB a partir dos marcadores sociais evocados nas biografias dos interlocutores surdos e interlocutoras surdas. Esse objetivo se dá a fim de respondermos à seguinte questão: como o ingresso e a permanência nesta universidade têm sido vivenciados a partir das perspectivas trazidas pelas pessoas surdas que a compõem?

A compreensão dessas perspectivas é possível a partir da antropologia. Segundo sugere Pedro Lopes (2019), etnograficamente, podemos compreender a categoria de

deficiência, o que significa entendê-la nas relações sociais em que elas se inserem. Diante disso, as histórias de vida de cinco pessoas surdas e seus encontros em uma universidade pública serão a fonte para esta investigação.

Parto, portanto, das histórias de vida desses interlocutores, mas também da minha trajetória enquanto intérprete educacional e das minhas vivências familiares. Essa base, por sua vez, se dispõe a dialogar com pesquisas realizadas no campo da antropologia e da educação. A escolha pela UNILAB enquanto campo de pesquisa perpassa a minha formação enquanto estudante de antropologia e o meu exercício profissional nessa instituição como intérprete e tradutora em língua de sinais<sup>1</sup>.

Me oponho, dessa forma, à pretensão de neutralidade da pesquisa tendo em vista que esta perpassa vivências do meu ambiente familiar – enquanto irmã de uma mulher surda –, do meu ambiente profissional e de outras pesquisas de campo que realizei em instituições de ensino.

Entendo, portanto, o caráter imbricado do meu trabalho, seu interesse subjetivo e os limites que envolvem estar, profissional e emocionalmente, implicada na pesquisa. Assim como entendo como a intimidade que possuo com o tema, enquanto um campo possível de ampliar minha visão acerca da realidade que estudo, estabelece uma relação de confiança necessária a essa metodologia, sobretudo, ao desenvolver um contato direto com o grupo interlocutor desta pesquisa ao nos comunicarmos a partir da mesma língua. Esses fatores considero como determinantes no valor epistemológico que pode ser alcançado nesta pesquisa.

Entendendo que seja possível problematizar as vivências de pessoas com surdez a partir dos estudos da antropologia do corpo, parte do exercício é dialogar com Marcel Mauss (1974), quando considera os corpos como instrumentos de participação coletiva e fenômenos biossociológicos; desse modo, para que se compreenda sua totalidade deve-se buscar a quais representações sociais eles estão ligados.

Outra referência, na área de ciências humanas, é Michel Foucault (1979) a partir de sua discussão sobre os corpos como alvos de relações de poder, inseridos num campo político mais amplo e não como “um corpo social constituído pela universalidade das vontades.” (p. 82).

---

<sup>1</sup> Os trabalhos de interpretação envolvem as demandas simultâneas aos eventos – aulas, palestras, avaliações, reuniões e entrevistas. Já os trabalhos de tradução são os que demandam um tempo prévio dedicado a estudo e produção do material que será traduzido. Essas práticas acontecem tanto da língua de sinais brasileira para a língua portuguesa, quanto seguindo o caminho inverso.

Já em Avtar Brah (2006; 2018), há a compreensão de que nossos corpos carregam nossas experiências inscritas, assim eles devem ser considerados a partir da sua dimensão física e também simbólica, perpassado pelos contextos micro e macro inerentes às relações sociais e aos seus discursos e práticas.

Conversando com essa compreensão, o modelo social da deficiência pondera que o corpo deve ser explicado desde o contexto socioeconômico em que as pessoas com um corpo fora da norma o experimentam, como uma das muitas formas de estar no mundo, enquanto produtos históricos e não da natureza. (DINIZ, 2003; 2007). Ao localizar as histórias de vida no campo da universidade e contextualizá-las em suas relações, torna-se possível descrever quais elementos corporais dos interlocutores e das interlocutoras evocam seu caráter simbólico e representativo de suas experiências socioculturais.

A definição do fenômeno da deficiência como uma produção social e cultural é contemplada pelo inciso “e” do Preâmbulo da *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências*, quando o documento afirma que: “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade”<sup>2</sup>. (BRASIL, 2011, [s.p.]).

Tendo isso em conta, a tarefa de localizar, contextualizar e identificar as experiências, relações sociais e subjetividades dos interlocutores e das interlocutoras no campo da diferença significa, para este trabalho, problematizá-la a partir da noção de corporeidade, ou seja, significa abordar esses corpos em sua totalidade, desnaturalizando a surdez enquanto uma experiência dada apenas pela sua condição biológica, considerando-a também a partir das suas dimensões sociais que, por sua vez, se configuram no campo simbólico da sociabilidade, da linguagem e na inserção em instituições.

A noção de corporeidade de Thomas Csordas (2013), enquanto perspectiva metodológica, traz o corpo como “ponto de partida para analisar a cultura e o sujeito, considerando-o enquanto fonte de existência e local da experiência” (p. 292). Nessa linha, esta pesquisa parte dos corpos surdos para, ao considerar as histórias de vida dessas pessoas e considerá-las como o lugar onde suas existências e experiências se configuram, analisar suas inserção e permanência na UNILAB.

Sobre as formas de estar no mundo experienciadas por outras pessoas surdas que não fossem a minha irmã, as primeiras leituras que fiz foram sobre foram de mulheres surdas. O primeiro livro com que tive contato foi uma autobiografia escrita por uma atriz surda francesa,

---

<sup>2</sup> *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, Decreto Legislativo N° 186, de 09 de julho de 2008.

Emanuelle Laborit, em 1996, intitulado *O vôo da gaivota*<sup>3</sup>. Partindo de estudos acadêmicos, as primeiras referências que tive foram de pesquisadoras surdas brasileiras: Gládis Perlin (2005), Ana Regina Campello (2008) e Karin Strobel (2008), que investigam a surdez a partir do modelo socioantropológico, analisando-a no campo das identidades, culturas e povos surdos e das suas demandas políticas e linguísticas. No campo da antropologia, acessei Carlos Skliar (2005), José Guilherme Cantor Magnani (2007), Ana Luiza Gediel (2010) e César Augusto de Assis Silva (2012), que investigam a surdez a partir de discussões linguísticas, políticas e culturais. E também leituras que abordam a deficiência como categoria analítica a partir de reflexões sobre gênero, corporeidades e políticas de cuidado de Débora Diniz (2003; 2007), Anahi Guedes de Mello (2006; 2009; 2016) e Thomas Csordas (2013).

Além dos levantamentos bibliográficos, como já trouxe, esta pesquisa também atravessa as minhas relações pessoais com pessoas surdas, no meu âmbito familiar, em eventos festivos em associações e escolas; nas minhas formações técnicas, acadêmicas; nas minhas atuações profissionais com pessoas para as quais presto o serviço de interpretação e tradução; e colegas de trabalho, de modo mais amplo, que compartilharam e compartilham desse dia a dia, me permitiram encontros nos quais fomos costurando minhas indagações às suas vidas. Atualmente, desde que fomos assolados pelo quadro pandêmico atual, tive oportunidades de acessar também espaços virtuais que me permitiram contato com áreas de traduções não só formais, mas também no campo de produções literárias, poéticas e artísticas.

O meu interesse por essa temática tem sido desenvolvido como irmã de uma mulher surda, que é filha de pais ouvintes que não sabem língua de sinais. Então, em nosso núcleo familiar, eu e minha irmã somos as únicas que falamos em Língua de Sinais Brasileira – Libras.

Esse cenário familiar me traz questionamentos e tensões que atravessam minha subjetividade e os meus trabalhos de pesquisa, tendo em vista as realidades de pessoas surdas que venho acessando a partir de seus contextos familiares, sobretudo no que diz respeito às barreiras de comunicação e, como consequência, de relacionamento no campo familiar.

---

<sup>3</sup> Foi a primeira filha de um jovem casal de estudantes de classe média. O pai estudava medicina e sua mãe preparava-se para ser professora, porém interrompeu seus estudos para cuidar de Emanuelle. Surda de nascença, seus pais só tiveram a descoberta de sua condição aos nove meses de idade e foram orientados pela equipe médica a não a colocar em contato com outros surdos. Foi submetida, desde então, a tratamentos de oralização e uso de aparelhos auditivos. Incluída em escola regular somente aos 7 anos, seu pai recebeu informações de surdos que utilizavam língua de sinais e conseguiram um bom desenvolvimento intelectual e comunicativo. Emanuelle destacou-se por ser a primeira atriz surda a ganhar o prêmio Molière de teatro e também se tornou a primeira francesa surda a escrever um livro. Fonte: <https://www.skoob.com.br/livro/pdf/o-voo-dagaivota/livro:1411/edicao:308741>

A minha atuação enquanto tradutora e intérprete, exercida desde 2012, foi majoritariamente no âmbito educacional. Trabalhei na educação infantil, no ensino fundamental, por 3 anos, e há 5 anos estou atuando em nível superior. No período das minhas formações – curso técnico de tradução e interpretação em libras (APILCE) e especialização em tradução e ensino de libras (Uni7) – também cursava graduação em Ciências Sociais (UFC). Dessa maneira, pude ir atualizando meu interesse e olhar na medida em que fui transitando pelo meu núcleo familiar, minhas atuações profissionais e minhas pesquisas acadêmicas<sup>4</sup>.

Em 2015, entrei na UNILAB para assumir o cargo de Tradutora/Intérprete em Língua de Sinais. O meu interesse em pesquisar este campo se deu no primeiro contato que tive com uma pessoa surda para interpretar a apresentação do seu trabalho de conclusão de um curso de especialização. Após um ano do meu ingresso, ocorreu a primeira contratação de uma professora surda para o quadro de professores efetivos. No ano de 2017, o terceiro contato se deu com um estudante de graduação. Já em 2019, com outro estudante num curso de pós-graduação e, em 2021, – em formato remoto – houve o ingresso de uma estudante surda no mesmo programa de pós do qual o estudante anteriormente citado faz parte.

Em meio a esses anos, tive contato com um estudante de graduação que perdeu a audição ao longo do curso e que vem, desde a sua perda, demandando necessidades específicas relativas a sua deficiência auditiva, como assim a denomina. Somam-se assim cinco relações que, ao alimentá-las, construo momentos de convívio e curiosidades acerca de como cada uma e cada um experiencia a universidade.

A UNILAB, na sua unidade localizada no estado do Ceará, com campus nos municípios de Redenção e Acarape, tem como missão institucional formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos. Segundo a página oficial da instituição, a universidade nasce com base em princípios de cooperação solidária entre os povos. Nesse sentido, em relação ao aspecto da interiorização, as instalações situadas no interior do Ceará<sup>5</sup>, segundo o documento, promovem a prestação de serviços à comunidade, a educação não formal e a divulgação do conhecimento artístico, cultural, científico e

---

<sup>4</sup> Das minhas formações anteriores ao mestrado resultaram os seguintes trabalhos: *Identidade surda e multiculturalidade*: o Instituto Filippo Smaldone como campo de pesquisa/ Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Curso de Ciências Sociais, Fortaleza, 2014; *Uma Análise acerca do processo de aquisição da Libras por alunos surdos em uma escola de Ensino Fundamental em Maracanaú – CE*/ Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização – Universidade 7 de Setembro, Fortaleza, 2016.

<sup>5</sup> Localizam-se em municípios que compõem a Região do Maciço de Baturité, distantes da capital cearense cerca de 60 km.

tecnológico, ao mesmo tempo em que aporta à universidade novas perguntas e conhecimentos que se originam da troca de saberes que realiza com as comunidades nas quais atua e, por isso, fomenta processos colaborativos de transformação social e de diminuição das desigualdades sociais.

Dentro da realidade dessa universidade, segundo o Projeto de Criação, Estruturação e Funcionamento do Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade (NIADI)<sup>6</sup>, a necessidade de estabelecer políticas internas de atendimento daqueles alunos que compõem o público-alvo da educação especial se dá afim de que possam ser atendidas as atuais exigências da política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no ensino superior, desenvolvendo práticas de inclusão e apoio a programas e projetos de extensão, pesquisa e ensino.

A minha prática como tradutora, imbricada em minha experiência etnográfica, tem sido motivada pelo convívio com interlocutores e interlocutoras surdas em espaços presenciais e virtuais nos quais eles têm reivindicado demandas específicas. Essas demandas, registradas em diários de campo, são: a presença de intérpretes e tradutores em língua de sinais nas aulas de graduação e pós-graduação, em reuniões de orientação/colegiado, rodas de conversa, eventos culturais, palestras e formações de extensão universitária; adaptações metodológicas e de acessibilidade comunicacional das aulas tanto em formatos presenciais e, quando à distância, que não perpassam só pelo trabalho de tradução, mas também a legendagem de vídeos que serão utilizados em sala, acesso com antecedência aos materiais que serão utilizados durante as aulas; e soluções diante de prejuízos por falta de cumprimento dessas demandas citadas anteriormente.

Apontar esses percursos vivenciados até o campo de pesquisa significa situar essa investigação a partir do meu lugar enquanto ouvinte, irmã e intérprete educacional e dos trabalhos de campo até então desenvolvidos; diante das minhas escolhas metodológicas enquanto pesquisadora, intérprete e tradutora em língua de sinais. Exercício esse que faço no primeiro capítulo a fim de que o ponto de partida para essa leitura seja o cenário de onde ela se concretiza enquanto escrita.

A partir dessa oportunidade de convívio, comecei a pensar em estratégias de aproximação que me permitissem investigar como estava sendo, para os meus interlocutores, lidar com os acessos aos espaços de ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista que, em conversas informais, eu tive acesso a relatos e presenciei diversas barreiras, sobretudo comunicacionais.

---

<sup>6</sup> Projeto desenvolvido no ano de 2021, a partir do mês de abril, no município de Redenção – CE.

A observação participante desse campo vinha acontecendo nas aulas que interpreto de Libras, ministradas por uma professora surda; de graduação, para um estudante surdo; de pós-graduação, para outro estudante surdo; e nas ações que atravessam essas atuações como contato com os interlocutores e interlocutoras nos intervalos, antes das aulas, após as aulas, em eventos da universidade etc.

A escolha de interlocutores e interlocutoras parte *a priori* de um discurso em que eles e elas se autodeclaram enquanto pessoas surdas e/ou deficientes auditivas. Ao fazer uso desse discurso, eles e elas têm exigido espaços de fala e representatividade na universidade. Essas falas foram registradas em escritas em diários de campo e a partir de entrevistas filmadas – a fim de que as falas sejam, quando pertinentes, registradas e revisitadas a partir da língua de sinais. Esses encontros que passam, em determinado momento da pesquisa, a acontecer por telas Sônia Weidner Maluf (2021) os descreve com algumas questões das quais compartilho:

O que vejo e leio na tela do computador parece inicialmente que já vem enquadrado, recortado, digerido e processado. Um pouco como comida processada, aquela produzida em escala industrial. Toda quarta recebo uma feira de produção familiar quilombola, vinda do brejo paraibano. Não tem nada processado, ali, é a cenoura pessoalmente, como se diz nos interiores do Brasil. Cenoura, batata-doce, quiabo, inhame, macaxeira, ovos, goma, mel, verduras, temperos. Mas existiria alguma informação não processada? O que vejo da janela, ou mesmo os alimentos dispostos na pia da cozinha, já vou enquadrando nas múltiplas molduras mentais. Lembro da ideia básica do dado etnográfico como interpretação já de segunda, terceira mão.

Interpretação ou não, nossos dados não estão “dados”, seja qual for a janela que nos leva a eles. Não estou fazendo uma pesquisa sobre a pandemia na internet, nem sobre a internet durante a pandemia. Mas é necessário reconhecer que a internet é neste momento um processo cultural da pandemia, ou um dos desdobramentos da pandemia como processo social e cultural, assim como a pandemia se produz também como um fenômeno na internet. Seria impróprio dizer que estou tentando fazer alguma etnografia com esses fragmentos que entram pelas janelas e pelas telas que vou recolhendo durante o isolamento? De certo modo estou seguindo o fluxo do mundo, ou de parte dele, que durante a pandemia ocupou o espaço que pode ser chamado de online, digital, virtual, *ciber*, das redes sociotécnicas, mas que na prática vai chegando para cada um nós no formato de uma tela em geral retangular, através da qual interações, conexões, práticas discursivas e não discursivas, modos de performatividade se produzem. (MALUF, 2021, p. 258).

Assim, a fim de que possamos desenvolver essa análise, partimos de algumas técnicas de pesquisa tais como entrevistas semiestruturadas gravadas em vídeos, observação do cotidiano da universidade a partir das aulas, reuniões e eventos que interpreto; assim como relatos de vida registrados em vídeo pelos próprios interlocutores motivados pelo interesse da pesquisa.

Nessas ações parto do pressuposto de que caso se queira compreender a complexidade que envolve as corporeidades aqui referenciadas é necessário abordá-las enquanto uma categoria que precisa ser contextualizada sócio e culturalmente a fim de

demonstrar essas experiências nas mais diferentes esferas da realidade tais como política, meio social, produção de conhecimento, que, por sua vez, abrangem questões antropológicas, culturais, educacionais e linguísticas.

Minha motivação em buscar uma compreensão a partir da antropologia acerca dessas vivências se deu também por me questionar sobre quais estratégias vêm sendo utilizadas por essas pessoas para lidarem com a experiência da surdez em seus núcleos familiares, nas instituições de ensino onde estudaram e nos espaços sociais que frequentaram. Esses cenários, que os entendo enquanto gerenciados por corporeidades que os particularizam, são trazidos no segundo capítulo a partir dos depoimentos coletados. Essas coletas se dividiram entre trabalhos de campo feitos presencialmente e virtualmente. Nesse sentido, entendo esse campo no contexto de isolamento ao qual fomos submetidos, a partir da leitura de Sônia Weidner Maluf (2021), dessa forma:

Um terceiro vértice se intensifica na relação entre casa e rua, as socialidades e conexões virtuais, que, somadas às que são feitas nas ruas e nos espaços coletivos, ajudam a formar redes potentes de reinvenção social e produção de novos territórios e modos de existência. (MALUF, 2021, p. 32).

No Brasil, a língua brasileira de sinais – Libras, reconhecida pela lei 10.436/2002 e o decreto federal 5.626/2005<sup>7</sup>, se consolida num contexto histórico que Assis Silva (2012) considera caracterizado por movimentos sociais ativistas, religiosos e intelectuais que configuram o que se chama movimento da comunidade surda. Considerando esse entendimento, no terceiro capítulo, as discussões iniciais sobre corporeidades localizam-se em uma abordagem antropológica sobre deficiência e surdez, assim como apresenta-se quais modelos antropológicos, biomédicos e culturais compõem as políticas públicas educacionais para pessoas surdas.

Desse modo, a abordagem de corporeidade estabelece um diálogo com a perspectiva interseccional para compreender como as categorias de surdez, núcleos familiares, trajetórias escolares, inserção e permanência universitária estão empiricamente imbricadas. Essa perspectiva é demonstrada no quarto capítulo com aproximações e distanciamentos possíveis com as narrativas feitas a partir das experiências dos interlocutores e das interlocutoras com essas categorias.

Acessando essas trajetórias, acredita-se que se pode estabelecer fronteiras identificatórias entre os sujeitos, bem como o reconhecimento de sua pertença pelos demais

---

<sup>7</sup> 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.

membros do grupo social nos quais estão inseridos, assim como vislumbrar os contrastes que indivíduos estabelecem entre si. Esses movimentos, portanto, compõem um cenário com atores sociais que manifestam interesses que ora se aproximam, ora se estranham.

Por meio do trabalho de campo, podemos organizar esses fragmentos numa ordem, que, segundo Magnani (2009), podem arranjar-se num todo que ofereça pistas para um novo entendimento acerca da realidade investigada e que considerar esses atores em sua totalidade significa considerá-los em suas vidas associativas, dinâmicas e cotidianas.

As falas aqui analisadas aproximam-nos das realidades observadas, em concordância com Mariza Peirano (2008), quando a autora sugere que as palavras na pesquisa de campo apontam, acentuam, evocam e criam o contexto nas quais ocorrem, além de comunicar e produzir resultados. Neste ponto, cumpre trazer Suely Kofes (1994), que afirma que, ao analisar se histórias de vidas, produz-se uma análise própria, portanto, essa escrita é contextual, política e histórica, assim, reflete também parcialidade em suas demonstrações.

A presente pesquisa aproxima a antropologia do campo da educação. A intenção é de identificar em que sentido tem sido garantida a inserção universitária de grupos e indivíduos historicamente ausentes do ensino superior ao considerarmos a complexidade que envolve, por exemplo, a presença de corporeidades diversas e suas demandas de aprendizagem, comunicação e sentidos.

Em concordância com Skliar (2005), uma questão que envolve a educação para pessoas surdas é que a surdez deve ser considerada como uma experiência visual múltipla ou multifacetada; e colocá-la no patamar de outras deficiências significa pensá-la em um contexto de ensino-aprendizagem voltado especificamente para essa experiência.

Audrei Gesser (2009) aponta também que a surdez pode ser interpretada tanto quanto uma construção cultural como um fenômeno físico e, por sua vez, quando essa forma dicotômica se efetiva na prática, contribui para que novas propostas e narrativas possam ser invisibilizadas, impedindo-nos de compreendermos tais indivíduos e categorias em suas complexidades, ambiguidades, contradições, ambivalências e tensões.

Alinhando então aos objetivos deste trabalho, resgato a minha relação com reflexões que começaram a se estender do contexto familiar/privado para a academia, propondo aqui algumas discussões teóricas para localizar essa análise nos estudos sobre deficiência que perpassam pelas áreas da saúde e pelos modelos social, antropológicos e culturais de investigação, de uma maneira que, relatos são problematizados a partir das formas de comunicação e socialização vivenciadas atualmente no espaço universitário.

## **2 INVESTIGAÇÃO ANTROPOLÓGICA: OUVINTE, IRMÃ E INTÉRPRETE EDUCACIONAL**

Antes de começar a atuar profissionalmente como tradutora, outros percursos me conduziram a esta escrita e, para descrevê-los, usarei minha voz em primeira pessoa. Sou uma mulher negra ouvinte, irmã de uma mulher surda e fazemos parte de um núcleo familiar de pessoas ouvintes que não falam língua de sinais. Desde a infância, eu tive contato com formas de se comunicar com a minha irmã e também com outras pessoas surdas que faziam parte do ciclo de amigos e amigas dela. Assim, nós duas fomos desenvolvendo uma comunicação em casa que perpassa pela língua de sinais e também pela oralidade, tendo em vista que meus pais nunca aprenderam Libras, que é a Língua de Sinais Brasileira, língua que a minha irmã hoje usa para se comunicar.

Nesse cotidiano vivido, alguns conflitos se revelavam, tais como: a falta de sucesso para conversas entre meus pais e minha irmã sobre assuntos que demandam uma determinada complexidade; na maior parte do tempo, as suas relações comunicativas complexas se concretizavam mais no convívio comigo do que com os meus pais; passei a operar como uma mediadora entre os meus pais e a minha irmã. Estes são alguns dos elementos que integram algumas das problemáticas que perpassam, sobretudo, a comunicação comum às nossas relações familiares.

Ao iniciar meus estudos acerca da surdez e ao visitar a literatura sobre o tema eu pude identificar que parte desses conflitos observados no bojo da minha família fazem parte da maioria das experiências das pessoas surdas que nascem e crescem em contextos familiares de pais ouvintes não falantes das línguas de sinais.

O meu contexto familiar e a relação com a minha irmã modularam os interesses que se concretizaram em meu primeiro trabalho de campo, na disciplina de Antropologia I (2009), na graduação em Ciências Sociais. Na ocasião, resolvi investigar uma instituição de ensino em Fortaleza – CE voltada especificamente para educação de pessoas surdas, o Instituto Cearense de Educação dos Surdos – ICES. Nessa pesquisa, foi quando tive o primeiro contato mais longo com outras pessoas surdas que não fossem a minha irmã. Na ocasião, convivi por um semestre a fim de desenvolver essa pesquisa de campo. Apliquei questionários de identificação em diversas turmas, passei a frequentar aulas a fim de compreender quais elementos caracterizam os/as estudantes surdos/surdas que frequentavam a escola à noite. Por fim, identifiquei aspectos relativos ao perfil dos estudantes: a maioria desse público era trabalhador/trabalhadora, estavam fora da faixa etária correspondente ao ano letivo que estudavam, vinham de várias localidades

da cidade, fossem próximas ou bastante distantes e utilizavam transporte coletivo para se deslocarem até a escola.

O segundo momento em que me debrucei sobre a temática da surdez foi durante o desenvolvimento do meu trabalho de conclusão de curso ainda na graduação em Ciências Sociais (2014). Nessa pesquisa, eu continuei investigando ambientes educacionais formais e tive como campo outra instituição voltada para educação de surdos, também de Fortaleza – CE, o Instituto Filippo Smaldone. Essa escola se difere da primeira que observei, dentre outros pontos, por ter como gestoras um grupo de irmãs Salesianas, que desenvolvem um trabalho voltado para atendimento das pessoas surdas por todo o Brasil; e por contarem não só com verba pública para se manter, mas também com arrecadação de mensalidades voluntárias por parte ou dos familiares que tinham crianças matriculadas na escola ou por parte de pessoas/representações externas que se disponibilizassem a contribuir financeiramente com a manutenção dessa instituição.

Foi nessa última escola que comecei minha atuação profissional como Tradutora/Intérprete em Libras Educacional (2013), a qual continuo a exercer hoje. A escolha dessa escola passou não só pela necessidade que percebi de acessar outro público de pessoas surdas, mas tendo em vista também a condição de conciliação entre trabalho e estudo necessária à época. Passei dois anos trabalhando e pesquisando nessa escola e, em 2015, comecei a atuar em escolas regulares de ensino localizadas em Maracanaú – CE.

Nessa experiência, lido com um contexto diferente: passei a trabalhar com crianças e adolescentes surdos/surdas em salas de aula compostas majoritariamente por estudantes ouvintes. Nessa escola de Maracanaú, que tem como proposta incluir pessoas surdas e pessoas consideradas com deficiência, desenvolvi outro trabalho de pesquisa para conclusão de uma especialização em Libras – Tradução e Ensino – que cursava durante o período em que ali atuei como intérprete.

Minha trajetória se inicia, então, por uma atuação enquanto intérprete educacional sobretudo em nível fundamental e hoje se configura por uma atuação em nível superior. Rememorar-la para esta escrita significa localizar que contextos motivaram meus primeiros interesses em pesquisa e que questões se tornaram prioritárias na medida em que relacionava as minhas problemáticas familiares e as demandas que surgiam a partir do meu contato com pessoas surdas no campo dessas instituições. Por isso, compreendo que, a partir da minha vivência com minha irmã surda, minha aquisição em língua de sinais, minhas atuações profissionais e formações educacionais, pude estar imersa em uma rede de relações que me permitiram refletir sobre temáticas que serão abordadas neste trabalho.

Assim, lendo Paul Rabinow (2016), quando o mesmo aponta para escrita antropológica enquanto um tipo de escrita não pura, entendo o caráter interpretativo que envolve as percepções aqui trazidas, de um modo que a minha própria corporalidade irá compô-la e defini-la. Posto isso, minha escrita se torna possível na medida em que me coloco fisicamente nesses espaços, em que uso o meu corpo para me comunicar e em que a fluência em língua de sinais como canal dessa comunicação torna-se ferramenta para compor e definir minhas aproximações.

## **2.1 Trabalho de campo, histórias de vida e intersubjetividades: escolhas metodológicas**

Na área de estudos da Antropologia, o trabalho de Campo é uma constante na história da disciplina, sua prática envolve o contato direto com outras formas de vida, o que implica em investigações que pressupõem estudos com pessoas. Joseph-Anténor Firmin (1850-1911) já apontava a necessidade de antropólogos e antropólogas buscarem condições de racionalizar seus estudos pessoais, contestando o método de pesquisa que dominava as ciências naturais enquanto adequado para os estudos das espécies humanas. Por isso, considera que a antropologia, enquanto ciência, deveria se esforçar para estabelecer um campo de estudos sobre o homem externo às classificações biológicas/zoológicas.

Nessa linha, Bronislaw Malinowski (1884-1942) aponta a antropologia como uma disciplina acadêmica com objeto e método próprios que, por sua vez, caminha para o declínio da antropologia de gabinete e finca a sua teoria a partir da pesquisa de campo etnográfica.

Ao nos localizarmos a partir dos estudos da antropologia pós-moderna, no final dos anos 80, temos como abordagem epistemológica deste trabalho uma produção que transita pela minha subjetividade, considerando-a como “construção, processo e permeada pela diversidade de contextos” (SCHWADE; GROSSI, 2018, p. 14).

A partir de um recorte autobiográfico, consigo contextualizar como meus pertencimentos influem em meus sentimentos, nas minhas descobertas diante dos sentimentos e culturas alheias, nas condições em que essa pesquisa foi feita, das ferramentas que consegui usar e de quais limitações encontrei. As respostas para essas relações configuram o que Miriam Grossi (2018) traz enquanto uma emergência no campo da antropologia da subjetividade enquanto constituidora do nosso objeto de conhecimento. Portanto, conduzo uma linha de reflexão que demonstra quais contextos de posicionamentos, partilhas emocionais, proximidades e trocas caracterizam a interpretação desta pesquisa e suas implicações anteriores que me condicionaram aos encontros atuais.

As minhas condições de aproximação com o campo da UNILAB se deram a partir da minha admissão como servidora exercendo a função de tradutora/intérprete em língua de sinais no ano de 2016. Ao ingressar na universidade, não havia pessoas surdas nem enquanto servidoras nem discentes, de modo que começamos nossas atuações – eu e mais dois servidores com a mesma função – ministrando cursos de formação em Libras.

Após alguns meses, tivemos a seleção e a contratação de uma servidora surda, a primeira da instituição, para assumir a vaga de professora da disciplina de Libras voltada para os cursos de Licenciatura, assim como para aqueles e aquelas discentes que quisessem cursar a disciplina como optativa.

Nesse cenário, minhas primeiras interpretações foram das aulas de Libras dessa docente e minhas primeiras anotações e reflexões acerca desse contexto também. O primeiro registro que faço data de nove de setembro de dois mil e dezesseis, no qual relato que estou na turma de sexta-feira à noite, de 18h30 às 22h30:

Turma de Libras I com alunos de vários cursos tais como BHU e Letras. A professora de Libras prepara o material para a sua aula e antes da chegada dos alunos conversamos e ela me fala que chegou mais cedo para conversar com o coordenador do curso, perguntou a ele sobre o e-mail institucional, ementa da disciplina, projetos de extensão e disse que foi um pouco difícil se comunicar com ele porque ele tinha barba e abria muito pouco a boca.<sup>8</sup>

Esse relato pode ser interpretado a partir do conceito de *etnografia da fala* que Ana Gediel (2010) aciona em sua pesquisa a partir de Hymes (1963) ao se questionar sobre as situações de usos, padrões e funções da fala durante as situações sociais. Assim, a pesquisadora traz dois questionamentos de Hymes (1963) – a partir da tradução que faz de Blount (1995, p. 108) – que penso serem pertinentes a esta pesquisa: “(1) o que são os recursos da fala que estão disponíveis para falantes em uma comunidade de fala? E (2) como os falantes empregam estes recursos para obterem os resultados desejados?” (GEDIEL, 2010, p. 85).

No caso do diálogo que a professora tentou fazer, ela relata que precisou usar de outro recurso que não a leitura labial, mas a escrita em língua portuguesa para alcançar a informação desejada. No primeiro contato em sala de aula com a docente, ela falou que havia ministrado outras aulas sem intérprete, mas que tinha “forçado muito a garganta” e, por isso, dessa vez iria fazer uso do serviço de interpretação para ministrar sua aula. A oralização, nesses dois exemplos, não foi um recurso que fez com que ela obtivesse o resultado desejado. Convivendo em outros momentos com a professora, ela comentava constantemente que se

---

<sup>8</sup> Diário de Campo. Redenção: 09-09-2016.

comunicava através da oralização, mas que era cansativo, que ela não conseguia falar ou entender tudo partindo só desse recurso.

Nessa aula, a referida professora começa contando sua experiência de vida, trajetória acadêmica e profissional e destaca que o seu relato não se aplica a todas as outras pessoas surdas, afirmando que acredita que cada pessoa surda irá viver de forma diferente considerando que partem de contextos familiares e sociais que se distinguem. No caso dela, houve uma influência muito forte por parte dos pais no sentido de incentivar o desenvolvimento de uma comunicação que partisse da oralização e não da língua de sinais. Contudo, há surdos que não tiveram o mesmo acesso que ela ou o mesmo interesse por se comunicar de outra forma que não fosse a língua de sinais, por exemplo.

Esse registro que recupero me remete a um sentimento de estranhamento. Esse estranhamento se deu porque meu contato até então com pessoas surdas era, em sua maioria, com sinalizantes – que se utilizam da língua de sinais como principal língua para se comunicar. Era um contato com pessoas surdas que tinham uma relação de resistência às filosofias oralistas – o método que se dispõe de ferramentas para que as pessoas surdas aprendam a se comunicar através da leitura labial e aprendizado da língua portuguesa em sua modalidade oral. A professora, ao contrário, não só oralizava como fazia uso de aparelho auditivo por meio de implante coclear<sup>9</sup>. Nesse sentido, fiquei curiosa para entender que marcadores faziam parte do seu contexto de vida e que caracterizavam a sua experiência com a surdez e o uso da língua de sinais.

O segundo contato que tive, na universidade, com pessoas surdas foi a partir do ingresso de um estudante surdo em um curso de graduação<sup>10</sup> que já me conduziu, desde os primeiros encontros, a uma relação com a surdez e a língua de sinais distinta da professora.

Essa compreensão foi se dando na medida em que ele trazia, em seus discursos, o significado da língua de sinais para sua trajetória, o caráter político e cultural vinculado ao seu uso e demandas que envolviam necessidades de reconhecimento dessa identidade no campo da universidade, fosse nas salas de aula em que ele estudava as disciplinas que cursava ou em espaços fora dela, como eventos, secretarias, coordenação, dentre outros.

Atuar com um discente surdo na sua trajetória educacional envolve algumas especificidades que perpassam as relações interpessoais entre: intérprete, professores, colegas

---

<sup>9</sup> Popularmente conhecido como ouvido biônico, o implante coclear é um aparelho eletrônico introduzido cirurgicamente na orelha interna do paciente.

<sup>10</sup> Anterior a esse trabalho, tivemos uma atuação pontual em sua apresentação de trabalho de conclusão de uma especialização que ele já vinha cursando na UNILAB.

e alunos. Essas relações vêm sendo nutridas desde o ano de 2018, quando tivemos a matrícula desse estudante. Além do tempo de convívio envolvendo o cotidiano acadêmico, tivemos momentos de vivências também fora da sala de aula, em eventos de interesse do discente, projetos de extensão e momentos de sociabilidade no entorno da universidade.

A partir da sua matrícula, nossas interpretações se iniciaram durante as aulas noturnas, cinco vezes por semana, encontros pontuais antes das aulas para tradução de textos e tradução/interpretação de avaliações para as disciplinas. Posto isso, a minha relação foi se tornando mais próxima com o discente do que com a docente.

O terceiro contato que tive nesse campo foi com um estudante de pós-graduação. Os nossos encontros aconteciam, uma vez por semana, em aulas presenciais que aconteceram durante um ano. Nesse contato, houve outras condições de aproximações tendo em vista não só o tempo de convivência ter sido mais curto, mas também porque conversávamos menos, ainda que em sala de aula ou fora dela. O nosso contato, nesse caso, se desenvolveu mais no campo das formalidades acadêmicas.

Em todos os contextos que trago, relatos sobre a atuação em sala de aula dizem respeito a espaços em que somos, enquanto tradutores/intérpretes, a única referência linguística que esse público tem em sala; ou seja, somos as únicas pessoas que se comunicam diretamente com eles e elas. Enquanto condição básica de acesso ao ensino superior, a contratação de intérprete de língua de sinais é uma demanda que deve ser assegurada, contudo, esse recurso não dá conta da autonomia que deve fazer parte das relações e ocupações que essas pessoas têm direito de exercer.

No decorrer desses anos de atuação como intérprete de Libras com essas pessoas, fui percebendo o que Elisete Schwade (2018, p. 31) aponta enquanto o desenvolvimento de simpatia pelas reivindicações de um grupo para que tenhamos acesso às informações que nos permitem conhecer o cotidiano delas. Essa simpatia foi possível ser desenvolvida por acessar as demandas que eram trazidas por movimentos sociais, sobretudo os que perpassavam os institutos voltados para educação de surdos, a Associação de Surdos do Ceará, pelas minhas relações familiares e por entendê-las ainda enquanto comuns a minha prática profissional. Esses interesses, portanto, são cultivados desde antes de ingressar no Programa de Pós-Graduação.

Conquistar a confiança necessária para ter acesso às informações que tive e tenho perpassa por uma relação de reconhecimento acerca das demandas trazidas por esse grupo. Assim, ao ingressar no mestrado, a investigação que apresento remete, *a priori*, a essas convivências e diferentes relações de proximidades e afastamentos (SCHWADE, 2018, p. 3) que envolvem os encontros de subjetividades: minha e de pessoas surdas.

Esse cenário permitiu reflexões que me conduziram à questão central deste trabalho: como os marcadores sociais modulam as experiências dessas pessoas surdas no contexto acadêmico em que estão inseridas? Pois tenho como premissa a compreensão de que não há uma experiência humana generalizada com a perda auditiva e como consequência as políticas de ingresso e permanência na universidade em análise devem considerar as especificidades de cada uma das pessoas que usufruem delas. Esse questionamento vem me perpassando há quatro anos no exercício da minha prática como intérprete envolvida por curiosidades oriundas das aproximações entre a minha subjetividade e a das pessoas surdas com as quais me relaciono, costurando uma colcha de retalhos a partir dos encontros que nos envolvem nesse campo.

A concretização dessas relações foi possibilitada, como descrevo até aqui, por conta de um contexto de atividades que desenvolvíamos presencialmente na UNILAB, isso até sermos submetidos, em escala mundial, a um contexto de pandemia, que se iniciou por volta do final do mês de fevereiro/começo de março do ano de dois mil e vinte e que se estende até os dias atuais, embora com alguns avanços no que tange às políticas de segurança e saúde.

Ailton Krenak, em sua obra *O Amanhã não está à venda*, traduz uma compreensão acerca desse momento:

Assistimos a uma tragédia de gente morrendo em diferentes lugares do planeta, a ponto de na Itália os corpos serem transportados para a incineração em caminhões. [...]. O ritmo de hoje não é o da semana passada nem o do ano novo, do verão, de janeiro ou fevereiro. O mundo está agora numa suspensão. (KRENAK, 2020, p. 4).

Partindo dessa localização temporal e histórica, novos questionamentos surgiram diante do desenvolvimento dessa pesquisa, assim como outras compreensões. As primeiras sensações foram, de fato, de sentimentos de suspensão; um dos interlocutores me questionava sobre quando voltaríamos, sobre como íamos fazer com as nossas atividades acadêmicas.

Havia uma mistura da antropóloga/pesquisadora, antropóloga/intérprete e antropóloga/pessoa, de tal forma que não me passava pela cabeça questões sobre pesquisa nesse primeiro momento da pandemia, mas enquanto pessoa e intérprete sim. As questões que me ocorriam enquanto intérprete apareceram ao entrar em contato com um dos interlocutores, quando o questionei: como você está conseguindo se comunicar em casa? Você teve acesso às últimas informações sobre a universidade? Sobre o cenário brasileiro envolvendo essa pandemia? Como você está fazendo?

Nessa etapa do trabalho, me vi então em outra situação de pesquisa, já que eu não estava mais dividindo presencialmente o cotidiano na universidade com pessoas surdas. Nosso contato passou a ser então por chamadas de vídeo em encontros virtuais.

O trânsito, nessa lógica de tempo, era com a professora durante as aulas de Libras e reuniões das quais ela participasse; com o estudante de graduação, semanalmente, duas ou três vezes, durante as disciplinas que ele cursava; e, com o estudante de pós-graduação, o contato se dava pontualmente, já que outro profissional havia assumido a demanda de interpretação das aulas da pós-graduação.

Assim reconfiguraram-se as nossas relações de contato. Seguindo então a necessidade de continuarmos as nossas pesquisas no contexto virtual, precisei lidar com circunstâncias pessoais a fim de buscar meios que me reaproximassem do desejo por trabalhar com a pesquisa.

Nesse cenário, a “ida a campo” da pesquisa se caracterizou num primeiro momento pela minha reaproximação com os informantes, depois busquei um primeiro contato com mais duas pessoas surdas – uma que ingressou num curso de pós-graduação durante o ano de 2020 e outra que vinha perdendo a audição e precisou de assistência para assistir às aulas de graduação à distância. Esses contatos foram a partir de um aplicativo de troca de mensagens e vídeos pela *internet*. Com essa ferramenta compartilhei um vídeo de apresentação minha, do projeto de pesquisa, do meu objetivo e do meu desejo de que eles e elas pudessem participar. Ao ter um retorno positivo, pedi que gravassem um vídeo também se apresentando e falando sobre as seguintes trajetórias em suas vidas: descoberta da surdez, percursos educacionais, ingresso e inserção na UNILAB. Resultante dessas produções recebi vinte e nove vídeos de cinco interlocutores, sendo apenas um deles realizado a partir da língua portuguesa em sua modalidade oral. Os outros vinte e seis foram através da língua de sinais brasileira. O caráter de incorporar a *internet* ao cotidiano e à pesquisa etnográfica significa, a partir da leitura que faço de Christine Hine (2020), que

[...] reconhecemos as dinâmicas da incorporação, permanecemos alertas às possibilidades de movimentação inesperada de dados e às novas formas de conexão, e tentamos manter o foco em como as situações emergem e ganham sentido para as pessoas. E fazemos escolhas conscientes, atentos às perguntas de pesquisa que nos impulsionam e às questões que desejamos que nossas descobertas enderecem. (HINE, 2020, p. 22).

A partir da tradução desse material, senti a necessidade de reunir algumas informações pertinentes ao objetivo geral deste trabalho que aqui retomo: identificar quais marcadores considero determinantes na relação com a surdez das pessoas investigadas a partir

do contexto acadêmico no qual elas estão inseridas. Além das histórias contadas nos vídeos, eu quis conhecer elementos socioeconômicos dos participantes. A fim de alcançar essa compreensão apliquei um questionário de identificação através do *Googleforms* – um formulário de perguntas e respostas disponibilizado pela Google – que foi compartilhado com os interlocutores e as interlocutoras junto com essa pesquisa via aplicativo de troca de mensagens, seguido de um vídeo produzido por mim em língua de sinais explicando do que se tratava o formulário e de um texto escrito em português descrevendo essa explicação, a qual apresento aqui:

“PESQUISA MESTRADO - PPGA/ UFC E UNILAB. Olá, tudo bom?! Sou Tamara Vieira, mestranda em Antropologia, pelo programa associado entre UFC e UNILAB; e também trabalho como Tradutora/Intérprete em Libras na UNILAB. Tenho como objetivo de pesquisa investigar a relação das pessoas com deficiência na UNILAB, com foco nas vivências de pessoas que se auto-declaram enquanto surdas ou deficientes auditivas. Nesse sentido, esse questionário será utilizado a fim de reunir informações acerca desse público da UNILAB/Campus Ceará. As perguntas se referem a: deficiência, classe social, gênero e raça. Peço que utilizem um nome fictício para se identificarem a fim de que suas identidades e seus dados sejam resguardados. Espero poder contar com vocês! E qualquer dúvida estou à disposição!”.

Dando continuidade à apresentação do questionário trago suas três seções:

Tabela 1 – Questionário identificação Raça/Renda

<b>SEÇÃO 1 – IDENTIFICAÇÃO RAÇA/RENDA</b>
Nome que gostaria de se identificar
Idade
Identificação enquanto gênero: mulher cisgênero, homem cisgênero, mulher transgênero, homem transgênero, não-binário
Identificação enquanto etnia/raça: negra(o), parda(o), indígena, branca(o)
Cidade e bairro onde mora
Com quem mora
Renda média familiar
Se trabalha
Formação educacional
Profissão

Fonte: Elaboração da autora.

Tabela 2 – Questionário identificação Surdez/Língua de Sinais

<b>SEÇÃO 2 – IDENTIFICAÇÃO SURDEZ/LÍNGUA DE SINAIS</b>
Com que grupo se identifica: surdo/surda; deficiente auditivo; não uso a surdez para me identificar
Língua que usa como L1: Língua de Sinais; Língua Portuguesa; Outra
Língua que usa como L2: Não sou bilíngue; Língua de Sinais; Língua Portuguesa; Outra

Fonte: Elaboração da autora.

Tabela 3 – Questionário identificação Unilab

<b>SEÇÃO 3 – IDENTIFICAÇÃO UNILAB</b>
Relação com a UNILAB: Servidor Técnico Administrativo, Servidor Discente, Estudante de Graduação, Estudante de Pós-graduação
Tempo de ingresso na UNILAB
Necessidade de Serviço de Acessibilidade
Em caso de necessidade, identificar qual

Fonte: Elaboração da autora.

Essas informações julgo pertinente reuni-las já que os discursos aos quais eu vinha tendo acesso traziam relações que ora se assemelhavam e ora se diferenciavam quando os interlocutores falavam sobre as suas trajetórias de vida e sobre como lidavam com o cotidiano acadêmico.

Desse modo, passei a buscar no que divergia, por exemplo, de um lado, uma fala em que uma estudante relata que não teve nenhum problema de acessibilidade enquanto surda durante as suas aulas e atividades relacionadas à universidade e, de outro, uma fala em que o estudante traz que não tem conseguido acompanhar as disciplinas que cursa em formato remoto e que por vezes pensou em trancar a sua matrícula. Entendendo que a resposta para minha inquietação diante das divergências sobre se sentir incluído na universidade não se dá de forma simplória e imediata, busco compreendê-la a partir da reunião desse grupo que, em suas rotinas, está disperso e, com isso,

Descubro, também, que o fato de estar pesquisando um objeto “próximo” não anulava a necessidade da conquista dos informantes e da criação de um envolvimento que, embora breve, propiciasse o fluir de informações – que, por se tratar de um universo disperso pela cidade, se renova a cada encontro. (LAGROU, 2018, p. 58).

Pensando sobre os novos percursos que precisei fazer para manter o contato com os/as interlocutores e começar outros novos, atento para mim enquanto uma pesquisadora que precisou construir um processo de negociações constante, fazendo jus ao que esse trecho remete: o fluxo de troca de informações que se renova a cada encontro; que, na verdade, já se vivenciava também a partir do nosso cotidiano, porém que não contava mais com a fluidez do convívio diário.

Então as trocas que foram permitindo a costura que fazemos neste trabalho perpassam pela minha habilidade tradutória, que se faz necessária não só para as demandas formais da universidade nas quais estamos inevitavelmente envolvidas, mas também se deram a partir do cotidiano privado de cada um e cada uma. Assim, fiz interpretações de matérias jornalísticas, postagens em redes sociais, vídeos produzidos para outros espaços que não a universidade; além de trabalhos de tradução de textos em língua portuguesa e de palavras específicas. Nessas trocas, então, fui tecendo as nossas subjetividades já que compartilhávamos, por meio dessa comunicação, nossos medos, fantasias e emoções diante do contexto social que estávamos vivendo.

Acerca das escolhas por trabalhar com essas pessoas, elas se dão pelo fato delas serem surdas, se autodeclararem assim ou como deficientes auditivas; demandarem serviços de acessibilidade para a universidade, tais como: assistência de tradutores/intérpretes, adaptação de avaliações e legendagem; e por trazerem questões que dizem respeito à atuação prática de intérpretes vinculados à instituição. Essas questões, por sua vez, caracterizam meu trabalho antropológico enquanto múltiplo, já que estão diretamente ligadas ao que Rego e Porto (2018) chamam de “problemas existenciais de pessoas concretas com as quais pensamos certos fenômenos sociais” (p. 106), problemas esses que são trazidos a partir das circunstâncias de interação em campo, seja ele presencial ou virtual; e que, no meu caso, aguçaram a formulação do meu objeto de pesquisa a partir do meu interesse em pesquisar como se dava então a inserção e o ingresso dessas pessoas a partir das demandas específicas que cada um trazia. Pensando então sobre como esse acesso me foi concedido proponho uma reflexão acerca da possibilidade de comunicação direta com os/as interlocutores a partir da língua de sinais e o seu impacto nos contornos que essa pesquisa tomou.

## 2.2 Investigação antropológica: pesquisadora, intérprete e tradutora em língua de sinais

Embora eu entenda a língua de sinais como ponte para meu contato com as pessoas surdas, eu a entendo também em sua ordem política e dialógica; assim como a minha atuação enquanto intérprete. O que quero dizer com isso é que falar em língua de sinais enquanto ouvinte me permite formular, a partir das “circunstâncias interativas em campo” (REGO; PORTO, 2018, p. 107), os meus interesses de pesquisa de forma direta. Então na medida em que íamos conversando, eu e os/as interlocutores, os meus interesses teóricos e metodológicos foram se constituindo a fim de desenvolver esta pesquisa. O que busco destacar, então, enquanto relevante para o meu trabalho, é o que Rego e Porto (2018) denominam de “caráter da não formalidade do trabalho antropológico” (p. 109). Tendo em vista que conversar em Libras com os informantes dessa pesquisa fez parte não só das entrevistas semiestruturadas filmadas ou de necessidades institucionais, mas também das trocas involuntárias e não intencionais.

bell hooks (2017), em *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*, nos fala sobre a conversação enquanto prática que nos permite nos envolvermos em parcerias de aprendizagem e, nesse sentido, pensando nas informações e conhecimentos a que tenho acesso a partir das minhas conversas com os/as interlocutores, entendo também que elas confrontam os meus saberes, enquanto vivências anteriores a esse encontro atual, e redefinem que questões se tornam relevantes de serem abordadas neste trabalho. Essa percepção eu fui adquirindo na medida em que me fiz presente horas antes de começar as aulas, de carona nos percursos até a universidade, em cafés nos intervalos entre as demandas tradutórias e nessas presenças percebi também um caminho para estabelecer as aproximações necessárias à minha condição de pesquisadora. Essas trocas constituíram, portanto, as minhas condições de pesquisa e os afetos que as perpassam.

Essa troca à qual faço referência se dá quando cheguei a campo caracterizada por uma expectativa de que os relatos de experiências no contexto acadêmico seriam compostos majoritariamente por marcadores de dor, sofrimento e limitações por causa da surdez; ao passo que tive acesso a relatos que trouxeram dificuldades comuns a mim, enquanto ouvinte e estudante num espaço acadêmico. Nessas experiências, identifico a minha proximidade com o “outro” e ainda que o “outro” desmantele a minha ideia sobre ele identifico o que também Rego e Porto (2018) apontam como o “caráter crítico e desestabilizador da antropologia” (p. 118), tendo em vista que, a partir do acesso a essas histórias de vida, tive questionamentos a respeito das minhas próprias trajetórias.

As histórias de vida aqui trazidas, enquanto método a partir de uma abordagem biográfica, conduz os discursos dos e das informantes, assim como reúnem e organizam, a partir das nossas trocas, a uma unidade de análise que se caracteriza por uma unidade interna na medida em que se consegue mapear experiências pessoais e ações históricas, história pessoal e experiência coletiva, fazendo o que Aspásia Camargo (1984) aponta como diluir o antagonismo entre subjetividade e objetividade. Dessa maneira, eu, pesquisadora, mais eles e elas, enquanto interlocutores, somos nós atores dessas histórias e tecemos o discurso deste trabalho.

O valor singular das histórias de vida está naquelas frações do material que mostram as repercussões que as experiências de vida de um homem – compartilhadas ou idiossincráticas – tem sobre ele, enquanto ser humano moldado naquele ambiente. Tal informação pode testar uma cultura ao mostrar sua interferência na vida de seus portadores. (MINTZ, 1984, p. 47).

A partir, então, das aproximações através da comunicação em língua de sinais, pude ouvi-los; pude, através das entrevistas semiestruturadas, fazer perguntas, acessar profundidades que se concretizaram também a partir do desejo dessas outras pessoas em se comunicar. Este trabalho me remete à escrita de Fátima Weiss de Jesus (2018) quando ela compartilha que “o desejo das pessoas em comunicar foi essencial no estabelecimento das condições e do tempo das entrevistas.” (p. 124).

Penso que esse desejo seja motivado também pela possibilidade de comunicar-se através da Libras, no caso dos interlocutores falantes dessa língua. Destaco ainda o caráter epistemológico dessas trocas, tendo em vista que as situações de comunicação também definem como a pesquisa será feita, quais ferramentas podem ser utilizadas, de um modo que os/as interlocutores delimitam o que podemos e vamos ouvir e observar. Assim, a tradução que aqui faço – da língua de sinais para a língua portuguesa – e a interpretação que construo neste trabalho de pesquisa é parcial e demarcada pelos interesses e demandas do grupo com o qual trabalho, configurando também o processo tradutório, a partir de Nathalia Marques (2012), enquanto uma prática que carrega uma bagagem cultural e conhecimento de mundo pré-textual.

Este trabalho, portanto, da antropóloga como tradutora me coloca em uma dupla posição: tradução linguística e antropológica. A partir da tradução linguística, permeada por interferências tais como: o caráter laboral da minha função na instituição, o fato de ser muitas vezes a única referência linguística nos espaços acadêmicos para as pessoas falantes da língua de sinais, o acesso a informações pessoais, julgamentos, sensações, interesses que outras pessoas não têm; todas essas mediações tornam-se então facilitadoras ou o contrário diante da possibilidade de construirmos vivências de aproximações. Vivências essas que, por sua vez,

dizem respeito ao trabalho de interpretação antropológica que faço enquanto interpreto e traduzo essas pessoas. Desse modo, a dupla tradução em que se baseia esta pesquisa se faz no momento da escrita dos universos das pessoas surdas e também na criação da possibilidade de que o universo acadêmico exista de fato para elas.

Ao retomar o diário de campo que escrevia, lido com o que Marlene Tamanini (2018) chama de um momento de novas interpretações. Embora seja particular, por ser registrado a partir de uma perspectiva do próprio relator, ele também remete ao que foi vivido coletivamente, de um modo que, como aponta Nestor Garcia Canclini (2009), o que declaramos, enquanto antropólogos e antropólogas, termos encontrado perpassa pelas

relações que se estabelece com o grupo que se estuda e com os diferentes setores do mesmo, ou pelo que se quer demonstrar – sobre este grupo e sobre si mesmo – à comunidade acadêmica à qual se escreve, pela sua posição (dominante ou pretendente) no campo antropológico, pelo manejo mais ou menos hábil das táticas discursivas com que pode conseguir tudo isso. (CANCLINI, 2009, p. 132).

Dessa forma, o que busco demonstrar a partir das minhas traduções, portanto, é aquilo que interpreto enquanto relevante para compreender que marcadores influenciam nas relações com a surdez que essas pessoas investigadas têm, a partir do contexto acadêmico em que elas estão inseridas; tendo como premissa que essa troca dialógica entre mim e os/interlocutores irá caracterizar essa compreensão de forma múltipla e demonstrada através de uma “montagem de relatos vivenciais” (CANCLINI, 2009) e assim eu defino uma metodologia para esse trabalho a partir da posição que ocupo como intérprete em língua de sinais no campo de pesquisa investigado.

A fim de realizar essa montagem, já trouxe a questão linguística como fundamental para criação de laços necessária para que eu pudesse ter acesso à perspectiva de cada uma das pessoas que contribuíram para a compreensão deste trabalho. Desse modo, aprendi não só com os espaços de fala, mas também de silêncios acerca de algumas temáticas acreditando no que hooks (2017) fala sobre “criar um espaço de intimidade através do resgate possível das nossas experiências através da língua”. (p. 233).

Por ora, compreendo que, a partir desse nicho de relações, seja possível construir o que Martinho Tota (2013) chama de colcha de retalhos etnográfica a partir das diferenças e desigualdades que compõem as diversidades trazidas pelos e pelas interlocutoras desta pesquisa, de um modo que essa diversidade se configura e reconfigura não de maneira estática, mas num processo contínuo de construção e negociação de experiências e significados sociais. (TOTA, 2013, p. 99).

Desse modo, as experiências com a surdez compartilhadas aqui costumam as compreensões que elaboro enquanto pesquisadora no campo da antropologia em um espaço de fala privilegiado no que diz respeito à produção de conhecimento. Nesse sentido, entendo, a partir da leitura de Grada Kilomba (2019), que: “a academia não é um espaço neutro, tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a.” (p. 51). Logo, a fim de contribuir com a construção de espaços em que diálogos e trocas de conhecimentos sejam estabelecidos entre as/os interlocutoras/interlocutores e a comunidade acadêmica da qual fazem parte, objetivo ainda contribuir para evidenciar demandas que já vêm sendo trazidas para a universidade e seu caráter variável. Ou seja, caso se queira inverter o caráter violento que configura estar em um espaço em que suas necessidades não são atendidas, respeitadas ou que são silenciadas, apresentar aqui as vivências que têm caracterizado as experiências de ingresso e permanência de pessoas surdas e deficientes auditivas na UNILAB significa demonstrar também como as políticas de acesso à universidade devem estar atentas às especificidades de cada pessoa.

### 3 PERSPECTIVAS SOBRE SURDEZ: BIOGRAFIAS E TRAJETÓRIAS

As definições do que é ser surdo perpassam produções de conhecimento que envolvem os campos da educação, da medicina e dos direitos humanos. Segundo a definição legal brasileira, que consta no Decreto nº 5.626/2005, a pessoa surda é “[...] aquela que, por perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005). Esse Decreto explica que se considera como perda auditiva a perda bilateral, parcial ou total de 41 decibéis (dB) ou mais aferida por meio de aparelho de audiograma (BRASIL, 2005). E a Libras é definida, como consta na Lei nº 10.436/2002, como “[...] a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (BRASIL, 2002).

A construção do conceito da surdez não se dá apenas pelas legislações que formalizam e regulamentam o uso da língua de sinais, ela se dá também a partir de lutas que reúnem militantes, familiares, profissionais, surdos e ouvintes diante dos pontos de contato e conflitos entre esses dois campos: ciências da saúde e ciências sociais. Segundo Magnani (2007), no primeiro, a surdez é interpretada a partir da noção de falta e, no segundo, enquanto “uma marca distintiva, geradora de formas de comunicação, relações, valores, práticas e comportamentos específicos” (p. 3). Nesse sentido, os interlocutores e interlocutoras dessa pesquisa se declaram ora como surdos/surdas, ora como deficientes auditivos, dependendo das demandas que desejam que sejam atendidas, construindo na universidade, assim, espaços de contato ou distanciamento entre essas duas abordagens, que, ainda em Magnani (2007), podemos interpretar a partir da seguinte distinção:

No campo em que a essa condição é encarada como patologia, considera-se população surda o conjunto de pessoas portadoras de uma disfunção específica, a ausência ou perda da função auditiva classificada de acordo com o grau da afecção (profunda, severa, progressiva, lateral, pré-linguística, etc.), constituindo conjuntos de pacientes que são objeto de tratamento e estratégias diferentes. No outro campo, porém, o grupo de referência é constituído com base nas relações que seus integrantes estabelecem entre si, tendo em vista que simbolizam e se comunicam através de outras modalidades (principalmente a gestual-visual) que não a dominante (auditiva-oral). Neste caso, as distinções que se fazem são de outra ordem, e os termos habitualmente utilizados são “comunidade surda”, “cultura surda”, “mundo surdo”, “minorias lingüística”, “identidade surda” etc. (MAGNANI, 2007, p. 3).

Nessas possibilidades de interpretação, as biografias também vão transitando entre elas, tendo em vista que há necessidades que envolvem tratamentos e estratégias que evocam

ações de correção, assim como há questões que perpassam necessidades linguísticas. Essas percepções atravessam a área de educação das pessoas surdas desde a antiguidade clássica.

Magnani (2007) rememora que, desde Platão (séc. XVI),

[...] a questão divide os especialistas entre oralistas (que submetem os surdos a longos e penosos exercícios articulatórios com o objetivo de torná-los usuários da língua oral) e os sinalistas que reconhecem que os surdos se comunicam melhor e mais eficientemente por meio do sistema de sinais. Na França, foi o abade Charles M. de l'Épée, criador da primeira escola pública que usava sinais, em 1760, quem estabeleceu as bases de um processo de reconhecimento, elaboração e aperfeiçoamento dessa modalidade específica de comunicação, processo formalmente interrompido em 1880, no famoso Congresso de Milão, que proibiu seu uso nas escolas públicas. (MAGNANI, 2007, p. 4).

A partir do que aponta Assis Silva (2012), o processo de reconhecimento da Libras é bem mais complexo e menos linear, pois, além do “trâmite na instância federal, que durou de 1996 a 2002, essa língua foi reconhecida em outras localidades, nos planos municipal e estadual” (p. 192). No que diz respeito ao contato com a língua de sinais e sua inserção educacional, as histórias de vida aqui trazidas demonstram a diferença entre as pessoas surdas que residiram em centros urbanos ou não, o que veremos com um dos interlocutores, que nasceu e reside até hoje numa cidade localizada no estado do Ceará, a 40 km do município de Fortaleza.

Outro espaço de produção desse conceito é a comunidade acadêmica, composta tanto por ouvintes como por surdos, onde os discursos sobre surdez enquanto objeto da visão cultural, identitária e linguística, estão entrelaçados.

Na recente trajetória acadêmico-científica de estudos dessa língua antes de *libras*, outro termo era utilizado, *Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros*, com abreviação LSCB. Como afirma Quadros: “essa sigla era usada pelos pesquisadores em língua de sinais (Ferreira Brito, 1986, 1991, 1993; Felipe, 1992, 1993; Quadros, 1994, mas foi substituída por *Libras – língua brasileira de sinais*” (1995: 7). A linguista Lucinda Ferreira Brito justifica em seu trabalho a alteração da categoria fazendo referência a essa instituição: “a decisão de adotarmos o nome LIBRAS é consequência de uma reunião da Feneis, em outubro de 1993, ocasião em que fizemos uma votação para eleger um dos dois nomes, LSCB e Libras, para nossa língua de sinais” (1995: 7). Isso justifica o modo pela qual essa categoria se torna o termo legítimo, já que essa importante instituição representativa é favorável a ela, contando com o apoio de intelectuais que são os árbitros legítimos desse processo: os linguistas das línguas de sinais. (SILVA, 2012, p. 194).

Aproximam-se então profissionais, pesquisadores, professores surdos e ouvintes aos movimentos das visões que foram sendo geradas sobre a língua de sinais e sobre a surdez como um marcador de diferença cultural. Assim, percebe-se que academia e militância foram caminhando juntas, as pessoas surdas foram se apropriando destes discursos, usando-os como argumentos, utilizando conceitos como cultura, identidade, dentre outros. Nessas referências de

definições legais e acadêmicas do que significa há, partindo das histórias de vida investigadas neste trabalho, concepções da surdez enquanto uma experiência sensorial, enquanto possibilidade de ser vivida de acordo com as formas encontradas ao longo de suas trajetórias.

Assim, ao optar por interpretar as corporeidades aqui evidenciadas a partir dos atravessamentos de marcadores produzidos histórico-sócio e culturalmente, usar a interseccionalidade como ferramenta de análise significa, como considera Akotirene (2019),

Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Por sua vez, a identidade não pode se abster de nenhuma das suas marcações, mesmo que nem todas, contextualmente, estejam explicitadas. (AKOTIRENE, 2019, p. 43).

Nesse sentido, penso que podemos, como a autora nos atenta, beber do letramento produzido pela análise interseccional que esse movimento proporciona para pensarmos sobre o campo discursivo que envolve os estudos e práticas vinculadas às pessoas com deficiência e seus estudos. Elaborar-se, assim, em que pontos essas trajetórias se entrecruzam no que tange à inserção universitária, considerando as condições concretas que cercam os percursos educacionais, as associações entre surdos e as relações com a língua de sinais.

A escrita deste trabalho se conduzirá, portanto, sobre como a surdez é experienciada a partir da perspectiva de cinco pessoas que se declaram enquanto surdas e deficientes auditivas. Essas pessoas fazem parte de uma mesma instituição educacional e acredita-se que essas vivências, ao serem relatadas, entrecruzam definições que ora se aproximam e ora se distinguem de acordo com alguns recortes e marcadores socioculturais.

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) foi criada em 20 de julho de 2010, pela Lei No 12.289; e tem sua estrutura física dividida em três campi (Liberdade, Auroras e Palmares) localizados no estado do Ceará e mais um no estado da Bahia (Malês, situado no município de São Francisco do Conde). Esta pesquisa tem como campo de investigação os campi do Ceará e os interlocutores e interlocutoras que já solicitaram algum serviço de acessibilidade.

Nesta etapa, convido três interlocutores surdos e duas interlocutoras surdas a compartilharem suas histórias de vida, entendendo, a partir de Aspásia Camargo (1984), que narrativas biográficas alcançam o *status* documental na medida em que trazem luz a evidências históricas sobre determinados períodos. Assim como um conjunto de trajetórias individuais torna-se uma unidade de análise com consistência interna na qual “a experiência pessoal

entrelaça-se à ação histórica, diluindo os antagonismos entre objetividade e subjetividade”. (CAMARGO, 1984, p. 17).

Reunir essas histórias de vida se justifica também pelo objetivo relacional que deve contemplar os empreendimentos etnográficos, como diz Sidney Mintz (1984), ao unir fatos históricos a relações e locuções, explicando-as e conectando-as. Ao considerar a história de vida de Taso, o autor o traz como representativo do seu tempo e do seu lugar precisamente por acreditar que sua narrativa pessoal, enriquecida por sua perspicácia incomum, “revela como suas experiências estão incorporadas à história de vida de sua sociedade e também a incorporam.” (MINTZ, 1984, p. 56).

Considerando essas leituras, penso que as histórias de vida de Antônio, Beatriz, Camila, João e Pedro desenham um mosaico que se une na universidade a partir de formas distintas de incorporar a surdez, ao mesmo passo em que compartilham de temporalidades comuns que temos acesso a partir dessas narrativas. Esse marcador temporal é trazido por Suely Kofes (2001):

[...] o mundo exibido por qualquer narrativa é sempre um mundo temporal. O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo e, circularmente, como uma hermeneuta que se preza a narrativa torna-se significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal. (KOFES, 2001, p. 126).

Esse convite se dá primeiro individualmente através de um vídeo em que me apresento compartilhando que estou cursando mestrado em antropologia, pesquisando sobre a inserção e permanência de pessoas surdas na UNILAB e pergunto se eles aceitam participar. Diante da confirmação peço que eles produzam vídeos falando sobre algumas temáticas e respondam ao questionário de identificação apresentado no capítulo anterior.

Essa apresentação, por parte de quatro deles, é feita em Libras e, por um, em português na sua modalidade oral. Entro em contato individualmente através de outro vídeo apresentando que temáticas que gostaria que falassem e recebo retorno de todos e todas. Num segundo momento, proponho um encontro através de uma sala virtual onde explico o motivo pelo qual escolhi os eixos temáticos: descoberta da surdez, percursos educacionais, ingresso e inserção na UNILAB. Esses eixos temáticos são desenvolvidos por cada um deles e delas a partir de relatos em que resgatam suas histórias de vida, de uma maneira que se possa conhecer: “marcas de suas experiências no tempo e no espaço, com suas características pessoais, singularidades, tudo aquilo que foi sendo construído na relação com os outros e com o mundo e que, também, o modificaram interna e externamente.” (MOTA, 2021, p. 8).

A partir da tradução desses vídeos para a língua portuguesa em sua modalidade escrita, essa pesquisa relaciona suas falas com trajetórias que perpassam pelo contexto familiar, educacional, acadêmico e profissional; e as relações que constroem com a comunicação, seja através da língua de sinais e/ou através da língua portuguesa dessas pessoas.

### **3.1 Beatriz<sup>11</sup>**

Era minha primeira atuação em um processo seletivo com público surdo na universidade. Fui avisada de última hora que iríamos interpretar uma banca para seleção de docentes. Fomos eu e mais dois colegas. Na banca avaliativa participaram dois professores surdos e uma professora ouvinte e, como candidatos, tivemos três inscritos, um desistiu e dois participaram do processo – um candidato ouvinte e uma candidata surda.

Beatriz fazia parte do processo e interpretamos tanto da língua portuguesa para a língua de sinais quanto do percurso inverso. Assim, interpretamos todos os que estavam presentes durante a seleção, tanto as pessoas que estavam avaliando quanto os candidatos. Após as etapas finais do processo, soubemos que a candidata surda havia sido aprovada como docente efetiva da universidade a fim de ocupar o cargo de docência em Libras. Nossa atuação, então, passou a acontecer a partir das disciplinas que ela ministraria para os cursos de graduação.

Ao iniciar meus trabalhos como intérprete durante as suas aulas, percebi que ela dividia seu tempo em dois momentos: teóricos e práticos; dos quais só participamos do primeiro, exceto nos dois primeiros dias, nos quais geralmente eram aulas em que ela apresenta um relato sobre sua trajetória de vida para os estudantes, pede que se apresentem e, de um modo geral, faz um levantamento inicial de quem já conhece a língua de sinais ou tem contato com alguma pessoa surda.

Após esse momento, ela traz algumas fundamentações teóricas acerca das línguas de sinais, identidade e cultura surda antes de iniciar os momentos práticos. Há uma constância em seu discurso de que a disciplina é ministrada a fim de que os estudantes tenham conhecimentos prioritariamente acerca da habilidade prática dessa língua em relação a sua teoria.

Ao começar a aula, ela se apresenta, diz seu nome e o seu sinal. Explica na aula que vai contar um pouco da sua experiência de vida e da sua trajetória acadêmica e no mercado de trabalho. Explica também que, em suas aulas, vai trazer teoria no primeiro

---

<sup>11</sup> Por questões éticas e para a proteção dos meus interlocutores, omito o nome real deles e crio nomes fictícios. Todos e todas concederam permissão para participar da pesquisa e para que o material que gravaram em Libras pudesse ser traduzido para a língua portuguesa e referida neste trabalho.

tempo e prática no segundo. Ela explica que o que vai contar sobre a sua vida não se aplica a outros surdos, mas somente a ela. Afirma que cada pessoa surda irá viver de forma diferente considerando que partem de diferentes contextos familiares e sociais.<sup>12</sup>

Admito que, ao conhecê-la, me questionei sobre como seriam suas aulas já que ela oralizava bastante, usava a língua de sinais sempre acompanhada do recurso da fala oral. Eu me questionei pois, diante das práticas de convívio que eu havia tido até então – não só em espaços formais de ensino, a partir das minhas formações, mas de espaços de movimentos sociais intitulados como representativos de comunidades surdas –, havia um discurso da necessidade de que os cursos, disciplinas, enfim, o aprendizado formal de línguas de sinais passasse por parâmetros não ouvintistas de ensino. Eu ficava curiosa, me perguntando: “Como uma professora que oraliza tanto vai ensinar uma língua que não passa ou não deve passar por parâmetros orais-auditivos?”

Nessas atividades de apresentação – que se tornaram recorrentes ao longo das disciplinas ministradas por Beatriz –, ela conta que nasceu surda e que a família descobriu quando ela tinha poucos meses de vida; e que logo em seguida já começou a fazer tratamentos fonoaudiológicos e a usar aparelho auditivo.

Minha mãe avisou ao meu pai sobre e eles foram atrás de um acompanhamento com fonoaudióloga pra mim. Na época, não tinha tecnologia, não eram tratamentos tão tecnológicos como temos hoje. E, aos seis meses de vida, meus pais descobriram que eu era surda e procuraram fonoaudiólogas ou médicos que fossem especialistas aqui em Fortaleza. Procuraram e não encontraram, então resolveram voltar a morar em São Paulo. Lá eu comecei o tratamento com uma fonoaudióloga quando eu tinha um ano de idade. Na época, fui acompanhada por uma pesquisadora que cursava doutorado e foi uma das primeiras pesquisas da época sobre “comunicação total”. Então ela começou um trabalho comigo de estímulos visuais através da escrita, de fotos, imagens, desenhos; mas eu era muito bebê. Eu já comecei aí a ter contato com o alfabeto e a língua portuguesa. (Beatriz, abril de 2021).

Considerando essa realidade, Beatriz traz hoje, em seu discurso, que sua relação com a língua portuguesa é bem tranquila, que consegue ler e escrever bem, além de oralizar. Embora, atualmente, em contexto de pandemia, por ter que usar máscaras, ela afirma que encontra dificuldades na comunicação com pessoas ouvintes em espaços como farmácias e supermercados em que tem que ter contato direto através da fala oralizada.

Outra queixa que ela fez em conversas gravadas em língua de sinais foi de que havia se desentendido no grupo de troca de mensagens da família em que uma pessoa insistiu em

---

<sup>12</sup> Diário de Campo. Redenção: 09-09-2016.

mandar mensagens em formato de áudio, de um modo que ela não conseguiu acessar o que estava sendo dito e, por isso, se sentiu desrespeitada.

Beatriz é uma mulher casada, que mora com o marido e duas filhas, todos eles pessoas surdas que a interlocutora apresenta enquanto uma família linda e da qual sente muito orgulho. Nos traz ainda que considera relevante “mostrar ao mundo a importância de conhecer a identidade de cada surdo e a sua forma de lidar.”

Assim como Beatriz, as suas duas filhas são implantadas com um aparelho auditivo que, segundo ela, as auxilia na comunicação com as pessoas ouvintes com as quais convivem, sobretudo, nas instituições de ensino que frequentam. Nesse universo de possibilidades de comunicação, Beatriz define, através do questionário aplicado, que usa como primeira língua para se comunicar a língua portuguesa em suas modalidades escrita e oral; e, como segunda, a língua de sinais brasileira.

Eles me ensinavam muito, me estimulavam. E eu fui tendo acesso às informações de maneira completa, nunca os assuntos eram reduzidos ou ditos em poucas frases me eram ditas. Então tudo que passava no jornal, por exemplo, na época que eu era mais jovem não tinha legenda, então meu pai me explicava, ia falando devagar. Então eu percebo o quanto esses momentos foram importantes porque meus pais me ajudaram a adquirir confiança em mim e também diante da minha própria aceitação em relação a minha surdez. Eu lembro da época que eu não aceitava língua de sinais, achava aqueles gestos parecidos com macacos. Eu via surdos sinalizando e não gostava. Eu entendo que é culpa da influência que recebi da minha família, mas eu não me arrependo, não acho ruim ou fico triste. Eu agradeço! Agradeço muito porque eles dois me ajudaram muito e foi muito importante. (Beatriz, abril de 2021).

Assim, em seus relatos, Beatriz reafirma que prefere se comunicar através da oralização do que da língua de sinais. Essa interlocutora considera que faz uso de uma comunicação total, na qual usa oralização, leitura labial, língua de sinais e implante coclear.

Na apresentação que faz, em que há o registro em diário de campo, Beatriz relata que a primeira vez que teve contato com a língua de sinais em ambiente formal de ensino foi na graduação em Administração, que cursou com a presença de intérpretes em língua de sinais; e afirma que se sentiu mais segura para acompanhar as aulas, pois, no período em que estudou nas escolas regulares, ela contava sempre com a ajuda de colegas e, quando tinha baixo desempenho, a mãe ia até a escola conversar com os e as professoras para que compreendessem sua situação.

Meu primeiro colégio foi lá em São Paulo. Lá os professores me respeitavam. Às vezes as pessoas tinham preconceito com a minha voz, mas eu não sofri *bullying* não, nunca. Às vezes as pessoas brincavam com a minha voz, mas era pouco. A minha melhor amiga na época era judia. E as pessoas tinham muito preconceito com ela, por conta da religião. Eu gostava muito dela, eu protegia ela. As pessoas riam dela porque ela

não tinha uma boa coordenação motora, mas eu ajudava ela. Então eu sempre andava junto com ela. Eu estudei nesse colégio até a quinta série. Aí meus pais, junto com a fonoaudióloga, optaram por me mudar de colégio, já que eu ia pra outro nível escolar. E, nessa busca, as escolas que eles procuraram, num primeiro momento, não me aceitaram, não aceitavam pessoas com deficiência. Só teve uma escola que era longe de onde morávamos que aceitaram, mas eu não passei no exame de aprovação. Até que encontraram uma escola, eles aceitaram porque lá era um colégio inclusivo, eles aceitavam surdos, cegos, cadeirantes, pessoas com síndrome de down etc. Aí eu estudei até o ensino médio lá. Me relacionava bem com os colegas, sempre oralizei. Às vezes eu não conseguia entender bem o que os professores falavam, mas eu tive sorte porque tinha duas amigas que ajudavam de verdade. Elas iam pra minha casa nos finais de semana, estudávamos juntas para as provas, para os trabalhos às vezes eu ia pra casa delas também. A vida lá em São Paulo eu cresci muito através da oralização. (Beatriz, abril de 2021).

Na relação com essas práticas de comunicação que perpassam duas línguas, Beatriz vivencia experiências não só de se sentir confortável, pois, durante o curso de mestrado que fez, na área da Psicologia, ela afirma ter sofrido muito por conta da sua escrita e que foi reprovada diversas vezes pelo seu orientador. Relata ainda que, durante as aulas das disciplinas que cursava, sempre era questionada sobre como ela tinha conseguido entrar no curso, já que era surda.

Esse questionamento ela afirma ter sido feito por outra aluna do mesmo curso de mestrado, que a questionava também sobre como ela conseguia aprender e várias outras coisas que Beatriz considerou ofensivo e fruto de uma concepção que se tem da pessoa surda como incapaz. Para superar a escrita da sua dissertação, precisou contratar um profissional para auxiliá-la e ela diz ter feito esse trabalho junto com o intérprete durante o período de seis meses.<sup>13</sup>

Nessas variações de tempo, espaço e língua, uma gama de sensações que envolve as experiências de Beatriz, acessando os seus relatos acessa-se também que espaços e condições se opuseram a sua sensação de conforto diante da questão da comunicação que conseguiu desenvolver. Há vivências em que a língua portuguesa dá conta e outras que não.

### 3.2 Antônio

Antônio nasceu ouvinte numa cidade interiorana de Fortaleza. Estávamos iniciando nossa segunda turma de formação em Libras através de um projeto de extensão intitulado “Cursos Básico de Capacitação em Libras”, que eu coordenava e ministrava na época, quando o conheci. Nosso projeto promovia cursos de formação básica e continuada em língua de sinais para a comunidade interna e externa da UNILAB. O projeto teve início em 2017, vinculado ao Setor de Acessibilidade, que funcionava na universidade e era o setor ao qual estávamos

---

<sup>13</sup> Diário de Campo. Redenção: 09-09-2016.

vinculados. Inicialmente os cursos eram ministrados apenas por nós intérpretes – por mim e mais dois colegas – e as turmas se dividiam entre horários no turno da tarde e da noite. O público era composto por estudantes da universidade, servidores, profissionais da área de educação externos à universidade e estudantes da rede pública de ensino médio da região.

Durante essas formações, após o ingresso de um estudante surdo na UNILAB e seu vínculo enquanto bolsista do setor de Acessibilidade, elas passaram a ser ministradas por nós intérpretes e por esse bolsista. Desenvolvemos um trabalho de parceria por três anos e, em uma dessas turmas, conhecemos Antônio.

Antônio, a partir do questionário que aplicamos nesta pesquisa, se declara como deficiente auditivo; mas, quando eu o conheci, quando ele se apresentou no primeiro dia de aula da nossa turma de Libras, Antônio se declarava como uma pessoa ouvinte que estava perdendo a audição e que um dos motivos para estar cursando a formação era aprender língua de sinais para se comunicar.

Essa aproximação pontual que tive com Antônio ocorreu durante um semestre em que ele participou da nossa turma. As aulas eram divididas entre mim e o bolsista e, na ocasião, nos organizamos de um modo que boa parte dos debates teóricos aconteciam nas aulas em que eu estava conduzindo. Numa delas, Antônio fez um relato, emocionado, com voz embargando de choro; observou que admitir que era surdo era algo muito difícil para ele, que não era fácil você sempre escutar e de repente perceber que não estava escutando mais, que as pessoas já o olhavam e o tratavam diferente.

Essa fala foi feita em um dia que exibimos um documentário com depoimentos de pessoas surdas – em sua maioria que oralizam – e suas distintas experiências com a surdez, oralização e uso de aparelhos auditivos.

A gente – que somos deficientes, né? –, tanto eu como alguns outros colegas de outros cursos, né?, da Pedagogia e das outras graduações, vem sofrendo essa aflição no decorrer do dia a dia nos corredores da UNILAB. Tanto na fila do RU, quando a gente passa na frente dos alunos na fila pra poder pegar a preferencial por não ter uma especificação explicando que ali é a preferencial para as pessoas com deficiência... Aí as pessoas ficam olhando torto pra gente, pensando “porque essa pessoa tá passando na nossa frente?” Porque as pessoas acham às vezes que, pra ser deficiente, as pessoas precisam não ter um braço ou precisa ser cego, precisa ter os olhos fechados ou precisa tá grávida no caso das mulheres, mostrar a barriga, ou não ter uma perna. E ser deficiente não é só isso, né? Ser deficiente vai além disso. As pessoas precisam entender, se sensibilizar e nós que somos deficientes dessas deficiências à parte a gente se sente lesado por parte dos nossos colegas. (Antônio, abril de 2021).

Antônio relata uma experiência vivenciada no restaurante universitário em que se sente constrangido por olhares que julga desconfiados da sua presença enquanto prioridade na

fila. Considera que o desconhecimento, por parte das pessoas da comunidade acadêmica a respeito dos tipos de deficiência, faz com que esses julgamentos sejam feitos. Ao apontar que faz parte de um grupo de “deficiente dessas deficiências a parte”, me remete à surdez enquanto um marcador corporal que pode passar despercebido num primeiro contato visual, diferente de deficiências físicas, por exemplo. Tudo dependerá do contexto em que essa pessoa surda esteja inserida. No caso da UNILAB, eles não estão nas mesmas salas ou mesmos espaços, então, na maior parte do cotidiano universitário, são as únicas pessoas surdas onde estão, em salas de aula, biblioteca, cantina etc. Pedro, outro interlocutor, conta que as pessoas só percebem que ele é surdo quando ele se comunica em língua de sinais ou que protagoniza espaços de fala. No caso da experiência de Antônio, ele traz que caso houvesse a identificação da fila para preferenciais no restaurante evitaria que o seu direito de ser prioridade fosse tensionado.

Ao longo das aulas em que estive com Antônio, ele sempre estava atento e se posicionava durante os debates sobre identidade e cultura surda, nos contava que conhecia o bolsista do projeto já da região que morava, por serem próximas, e que via a dificuldade que o colega tinha em se comunicar na cidade, nas escolas em que estudou e até no ambiente familiar. Ele é colega também da irmã desse estudante surdo, que fez parte da mesma turma de formação em Libras em que ele estava.

Antônio conta que mora com os pais e os irmãos – todos ouvintes – e que não é bilíngue. Logo, usa apenas a língua portuguesa para se comunicar. A turma da qual Antônio fez parte era de formação continuada, porém ele não deu continuidade aos cursos e fez apenas o primeiro semestre. Na época, lembro de encontrá-lo pelos corredores e ele sempre declarava que tinha interesses de voltar a fazer os cursos, mas que não estava conseguindo conciliar com as atividades da graduação. Nosso contato passou a ser então nesses encontros pontuais e/ou em eventos sobre acessibilidade e inclusão que aconteceram na universidade, dos quais participamos juntos.

Antônio é bastante engajado, a partir da sua profissão, aos movimentos políticos do município em que mora, atuando frente a iniciativas voltadas para o campo da assistência social. Atualmente é pós-graduado, trabalha em regime de contrato temporário e mora em Guaiúba-CE.

### **3.3 Camila**

Camila não nasceu surda, mas perdeu a audição ainda bebê por conta de uma doença que teve. Segundo seu relato, ela não tem memória auditiva e só lembra de momentos em que

a mãe lhe contou que ela escutava. Ela é uma das interlocutoras com quem só tive contato virtualmente, pois seu ingresso na universidade teve início em contexto de isolamento social acarretado pela pandemia. Atualmente é estudante de mestrado, do mesmo programa que já havia recebido outro estudante surdo, assim, é a segunda vez que o curso recebe esse público. Meu contato com Camila se deu, portanto, através das aulas a que ela assistiu virtualmente, quando estive enquanto intérprete, e de chamadas de vídeos e troca de mensagens via aplicativos de celular; além disso, já havíamos sido colegas de curso durante a especialização que fiz em Libras.

Camila se declara como uma mulher surda. Mora com o marido e um filho – os três surdos. Usa como primeira língua para se comunicar a língua de sinais brasileira e, como segunda, a língua portuguesa em sua modalidade escrita. No trecho abaixo, Camila relata sobre a sua relação com o uso dessas duas línguas:

Então... eu oralizo mais no contexto familiar, mas eu me sinto mais à vontade pra falar em língua de sinais, eu sinto que eu consigo ter uma compreensão maior, uma fluidez maior em relação à comunicação através da língua de sinais; por isso que eu gosto de ter contato mais com os surdos, então frequento muito a ASCE. Eu geralmente deixo de ir só quando estou ocupada com trabalho e tendo que cuidar do meu filho pra ajudar em relação aos estudos. E em relação ao meu trabalho também, porque eu trabalho em Maranguape e estou sempre me deslocando, assim como cuidando do meu filho. Então o tempo de contato assim com surdos acaba diminuindo. E aí eu tenho um grupo de amigos surdos que tenho contato desde a infância, que a gente sempre se encontra na minha casa, na casa dos meus amigos pra conversar e aí acaba que o contato maior é com essas quatro pessoas ou quando tem algum evento, alguma festa, algum movimento em relação à comunidade surda eu participo. Eu gosto muito de participar porque eu estou ali com outras pessoas que se identificam comigo e que eu me identifico com elas e que eu consigo desenvolver contato através da língua de sinais, assim como eu também consigo com ouvintes que sabem língua de sinais, então eu já estou acostumada com essa diversidade entre mim e outras pessoas surdas. Entre mim e as pessoas ouvintes, eu gosto muito de aprender a partir desse contato adquirir experiências. (Camila, agosto de 2021).

Camila pondera que, embora tenha como recurso para se comunicar a oralização, tem preferência pela língua de sinais, seja com pessoas surdas ou ouvintes, pois considera ainda a questão linguística como uma questão identitária. No ambiente familiar, nos aponta ainda as dificuldades que encontra para que consiga um espaço de fala, de compreensão ou que não se sinta prejudicada diante do que está sendo comunicado. Essa dificuldade é demonstrada também quando ela nos conta sobre como a mãe até hoje resiste à sua comunicação em língua de sinais e lhe pede que oralize:

Eu cresci num ambiente em que fui condicionada a aprender a leitura labial e esse contexto me trazia muitas limitações. Eu conseguia entender algumas palavras, mas boa parte do tempo, diante das conversas que aconteciam, eu me sentia de cabeça vazia, com a cabeça oca, sem nada. [...] Quando você me pergunta sobre as barreiras

de comunicação, elas realmente existem. No contexto familiar eu sofri bastante, é algo que me entristece. Meus pais não sabem língua de sinais e minha mãe tem alguns traumas em relação ao período em que eu estudei numa escola, ainda em Belém, onde havia uma influência forte da oralização e aí era contra a língua de sinais; então, até hoje minha mãe tem essa concepção, cobra de mim que eu oralize e eu teimo falando em língua de sinais. Aí, quando eu faço isso, ela fica com raiva. Então, em relação à língua de sinais, é uma comunicação que não consegue ser desenvolvida e aí o que me faz esquecer essas barreiras é quando tenho um espaço, entre pessoas surdas, para conversar em língua de sinais, me sentir confortável em uma comunicação com que eu já estou acostumada, que eu sinto fluir a comunicação. (Camila, abril de 2021).

Camila, além de identificar-se, encontra na comunicação a partir da língua de sinais um espaço de conforto linguístico e de pertencimento em suas relações com outras pessoas surdas que se dão desde a sua infância, com as quais também já passou por sensações de estranhamento:

Eu nunca tinha tido contato com outras pessoas surdas, eu tinha vergonha. Na época que fui pro instituto, vi várias outras crianças surdas conversando através de mímica de gestos de sinais e eu ia me afastando, ficando com vergonha, sem saber como fazer e eles me chamando pra se aproximar e aí a gente foi desenvolvendo a comunicação em sinais, mas que era proibido pelas irmãs. (Camila, abril de 2021).

Ao longo da sua trajetória educacional, Camila nos resgata a partir das narrativas acessadas, demonstrando as diversas vezes em que se sentiu mais tranquila por encontrar pessoas surdas, pessoas que ela traz enquanto “pessoas como ela.” Na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino superior há, inclusive, um esforço por parte dela e de alguns amigos e amigas de se manterem juntos, de se matricularem na mesma escola, ficarem na mesma sala. Essa demanda é levada até para o âmbito familiar, já que seus pais conversavam com os pais dos e das colegas para decidirem para que instituição eles iriam. Inclusive, Camila aponta que, quando terminou o ensino médio, não pensava em já cursar universidade, mas acabou sendo influenciada pelos colegas e por seus familiares, então acabou aceitando fazer vestibular junto com os amigos também.

Essa aproximação Camila traz como importante para que eles se ajudassem diante da comunicação que desenvolviam em sala de aula, assim como em relação ao aprendizado dos próprios conteúdos que eram explicados. Embora ela declare que não sabiam língua de sinais fluentemente, um amigo que sabia fazer leitura labial melhor se esforçava para saber o que os professores estavam dizendo e para traduzir para os colegas a partir de gestos e mímicas convencionados entre o grupo.

Então eu fiquei nesse instituto até o quarto ano, que era até o ano que tinha na época, e fiz o quinto ano numa escola particular, fui junto com mais dois colegas. Na época, um dos meus amigos oralizava muito bem, já eu e outro não conseguíamos tão bem assim. Fomos nós três estudar nessa escola privada. Na época, não tinha intérprete, os

professores estavam sempre oralizando e a gente ficava sem entender nada; esse nosso amigo que conseguia oralizar melhor é que nos ajudava a partir da leitura labial que ele fazia, então ele fazia o papel de intérprete, ficava intermediando, nos ajudando a fazer as atividades. Eu sentia que não aprendi muito, não aprendi de verdade, assim, eu não sentia que me trazia aprendizado, não aprendi português, matemática entendia um pouco mais porque era algo mais visual e a mãe de um dos amigos ajudava bastante na época das atividades quando nós fazíamos atividade juntos. (Camila, abril de 2021).

Essa característica que Camila traz para referenciar a rede que constrói com os colegas em relação ao processo de aprendizado assim como de comunicação no contexto escolar se estende também às experiências em nível superior, assim como decidiu junto com os colegas prestar vestibular no mesmo período, também ingressaram na mesma universidade:

Eu fiz de sistema de informação junto com um dos meus colegas e o outro cursou administração, nós três vamos pra mesma instituição. Então nós três chegamos lá e explicamos como que acontecia a nossa escrita, que ela tinha uma estrutura diferente da língua portuguesa, já falamos isso durante a prova de seleção pra estudar nessa universidade e houve um acolhimento em relação a isso na universidade, eles aceitaram e nós fomos aprovados nessa instituição. (Camila, abril de 2021).

Camila ingressa nessa instituição a partir de um processo seletivo considerado por ela acolhedor, porém, não houve a contratação de intérpretes para acompanhá-los durante as aulas até o penúltimo semestre que cursaram. Os cenários que Camila passa durante suas vivências escolares e acadêmicas são marcados por formas e estratégias diversas que ela vai encontrando coletivamente e de forma individual de se comunicar e se sentir pertencente.

Camila, que hoje é professora de língua de sinais, nos conta que decidiu procurar outras formações quando terminou sua primeira graduação, pois experimentou atuar na área que se formou, mas não se identificou. E, assim, tenta vestibular para o primeiro curso de Letras-Libas com polo na UFC, promovido pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Nessa graduação que cursou, diferente de como havia sido toda a sua trajetória educacional até então, não a fez junto com seus colegas, pois, na ocasião, só ela conseguiu ser aprovada: “Eu fiquei pensando: eu vou começar esse curso sozinha? Mas eu sempre estudei junto com meus colegas... eu recebi muitos estímulos e incentivos na época para que eu tentasse e eu acabei aceitando.” (abril de 2021).

Ao ingressar em sua segunda graduação, Camila encontra uma turma de trinta alunos, dividida entre estudantes ouvintes, surdos e surdas; mas que todos e todas falavam em língua de sinais. Havia, portanto, nesse novo cenário, uma diversidade linguística muito forte, em que ela consegue se apropriar da língua de sinais de uma forma que até então não havia conseguido em outros espaços. Nesse sentido, outra fluência em língua de sinais foi adquirida

e uma continuidade dos estudos na área através de uma especialização em Libras cursada após a conclusão do curso.

Esse caráter de aquisição e apropriação das línguas com as quais Camila se relaciona – que são a língua de sinais e a língua portuguesa – perpassa por relações conflituosas desde a sua infância. Ela nos conta que, em relação à língua portuguesa, só na vida adulta conseguiu sentir apropriação da sua modalidade escrita, de modo que, durante os exercícios que fazia de oralização e cópia de palavras, não compreendia os sentidos que aqueles vocabulários podiam alcançar, então não havia utilidade na sua vida prática repetir aqueles sons e grafias que a mãe mencionava: “eu confirmava mais sem entender muito bem o que estava sendo dito, o que eu aprendia a fazer nesse período foi cópias das palavras em português, então era só copiar.” (abril de 2021).

A relação com essas duas línguas até então perpassava campos distintos: a língua portuguesa, em sua maior parte do tempo, era exercitada, sobretudo, em conjunto com a mãe, nas práticas de estudo; e a língua de sinais, com outras pessoas surdas. Porém, também na vida adulta Camila consegue aproximá-las:

[...] mais ou menos aos 20 anos de idade foi que eu fui conseguir aprender português, me apropriar da língua portuguesa e, como eu falei, durante os exercícios que eu fazia com a minha mãe eu aprendi a copiar e não o significado dessas palavras. E aí, depois de um tempo, conheci uma amiga, que é outra mulher surda, que oraliza muito bem, conhece muito bem a língua portuguesa, ela namorava um amigo e me chamou pra ir na casa dela pra me ajudar a conhecer algumas palavras em português. Ela me chamou e perguntou: você conhece essas palavras? você sabe cada uma delas? Eu disse que conhecia, mas que não sabia o significado delas, não sabia organizar uma frase, não sabia usá-las no contexto, identificar temáticas, não sabia nada. E aí ela foi sinalizando as palavras, me mostrava em sinais as palavras escritas em português. Então ela fazia o sinal da palavra, que eu conheci em língua de sinais, mas em português não sabia traduzir. Por exemplo a frase: “você vai pra casa”, ela escrevia em português e depois sinalizava: “eu ir pra casa”, depois “eu ir pra casa ônibus”; e aí explicava o que é que significava. Mostrava também como que é escrito os verbos no infinitivo. Aí isso me trouxe uma compreensão muito mais ampla a respeito do que eu sabia até então em língua de sinais, e agora como era em português. Então, partindo desse método, consegui analisar muitas frases, muitas sentenças que eu falava em língua de sinais, mas não sabia como traduzi-las pra língua portuguesa e passei a entender o que era escrito língua portuguesa traduzindo pra língua de sinais. (Camila, abril de 2021).

Essa aproximação das duas línguas que Camila vivencia é ressignificada quando ela se apropria da língua de sinais e a tem como mediadora do aprendizado da língua portuguesa em sua modalidade escrita, pois ela, desde a infância, embora tenha crescido em um ambiente doméstico e familiar com estímulos de contato com a língua portuguesa, esse contexto não abarcava sua compreensão de mundo. Esse não abarcar fez então com que durante muito tempo ela acessasse um repertório vasto de palavras em língua portuguesa, porém, sem saber muito bem o que fazer com elas, sem saber onde colocá-las.

Durante a minha infância, eu lembro, mais ou menos aos 9/10 anos de idade, que perguntava pro pai “o que significa essa palavra?” E ele não me respondia. Mandava eu ir olhar no dicionário. E aí os dicionários muito grandes na época, eu pedia: “pai, por favor, me explicar rapidinho o que é que significa” e ele não respondia. Aí eu ia chateada, com raiva, procurar essas palavras e encontrava outras palavras que eu também não conhecia. Então, eu continuava sem saber o significado dessas palavras e meu pai insistia que eu devia ir buscar no dicionário. Hoje, eu consigo buscar no dicionário o significado de algumas palavras e entendo que ele queria que eu tivesse conhecimento a respeito de algumas palavras. Com a nossa família presente, minha mãe era professora de português e aí eu fui tendo contato com essa língua no ambiente familiar, em casa, e posteriormente quando tive contato com a língua de sinais foi o que me permitiu compreender o que significava essas palavras que eu vinha acessando no meu contexto familiar. (Camila, abril de 2021).

Assim que a língua portuguesa vai adquirindo outro sentido nas práticas comunicativas de Camila, ela passa a saber como usá-la e como significá-la nas suas escritas acadêmicas, por exemplo, enquanto estudante de pós-graduação que trabalha, de forma constante, a modalidade escrita do português em parceria com intérpretes, ferramentas de busca, pesquisas e contextos dos quais já tem domínio temático em língua de sinais.

### **3.4 Pedro**

Ainda lembro da primeira vez que vi Pedro na universidade. Fui atuar na interpretação de seu trabalho de conclusão de um curso de especialização, que apresentou junto com mais duas colegas ouvintes. Pedro é surdo, usa como primeira língua a língua de sinais e fez um trabalho para essa formação envolvendo as pessoas com deficiência do município onde reside.

Pedro mora com os pais, a irmã e a sobrinha em Guaiúba, um município localizado próximo à cidade em que se localiza a universidade pesquisada, que também é onde ele estuda. Esse trabalho desenvolvido por Pedro consistiu no levantamento do número de pessoas com deficiência no município e quais tipos de deficiência elas têm. Esse levantamento foi feito a partir da criação da Associação de Pessoas com Deficiência de Guaiúba, também fruto desse trabalho. A especialização que Pedro cursou foi em Gestão de Políticas Públicas, pela UNILAB.

Na época em que ingressou no curso de especialização, Pedro não conhecia a universidade, não sabia da sua existência nem que aceitava estudantes surdos. Acreditava que era uma universidade privada, que precisaria pagar para estudar lá. O curso de especialização que fez era à distância e eram poucos encontros presenciais, então, não teve muitas trocas com os demais colegas. Depois do curso de especialização, passou a fazer graduação na mesma universidade, à qual hoje está vinculado.

Nesse segundo momento, estivemos trabalhando com Pedro no primeiro semestre cinco vezes por semana, nos turnos da noite, acompanhando-o nas aulas. Essa imersão na universidade passou a ser muito mais frequente, de modo que Pedro consegue acessar outros campos acadêmicos que não só as aulas, mas atividades de extensão, eventos culturais e encontros voltados para suas áreas de interesse.

[...] quando eu comecei a graduação, fazia com que eu estivesse todos os dias à noite na UNILAB, todos os dias da semana. Eu fui adquirindo experiências durante as aulas, partindo das disciplinas com aprofundamento completamente diferente do que eu conhecia, então eu precisei conhecer de perto o que eram as propostas afro-centradas, o que era uma disciplina, um curso que partisse de referências que vinham do continente africano, que vem pensar didática, material metodológico e essa necessidade de se pensar a questão de raça pra estudar esses conteúdos e aí isso me fez pensar também sobre como pensar, refletir nessas disciplinas a partir do atravessamento de pessoas com deficiência. (Pedro, abril de 2021).

O acesso à universidade foi sendo conduzido por Pedro por vários percursos que envolviam sua participação e contato com toda a comunidade acadêmica, envolvendo estudantes, professores e servidores técnico-administrativos. Assim, a sua disposição para ter contato com as pessoas ouvintes com que se relacionava era constante, ele se apresentava em língua de sinais, falava o seu nome, seu sinal; sua presença demandava que as pessoas que estivessem no mesmo espaço que ele também se adaptassem às suas necessidades, ele sempre solicitava intérprete de Libras para as atividades que tinha interesse em participar, ele buscava ensinar o seu sinal para as pessoas que não sabiam o alfabeto manual, aprender o nome dessas pessoas em Libras; rememoro as suas imersões nos espaços universitários sempre acionando a necessidade de uma comunicação que contemplasse a sua especificidade linguística e isso acontecia e ainda acontece de forma direta não só através dos discursos que faz, mas também através da postura que adota de exigir que sua identidade seja contemplada.

[...] o que eu priorizo é manter contato com as pessoas e que a maior parte aconteça a partir da Língua de Sinais. Eu entendo que é uma coisa nova para a universidade também, então muitas vezes eu que ensino para as pessoas alguns sinais. Já participei de projetos de extensão em que promovi cursos de Libras e, nesses cursos, nos primeiros, foi uma experiência muito positiva pra mim. A partir dessa experiência, enquanto professor de Libras na universidade, eu fui construindo outras relações e me sentindo cada vez melhor em manter contato com essas pessoas. Isso pra mim é acessibilidade e aí eu fico pensando sobre o que de fato tem de acessível na universidade, quais os pontos negativos e positivos. A minha acessibilidade eu percebo que é garantida a partir das minhas relações pessoais. Isso é complicado porque é uma questão de direito, então, como que nas aulas, por exemplo, as relações podem ser acessíveis independente das relações afetuosas? Como se relacionar com professor de um modo que eu consiga dialogar com ele diretamente? Que ele me perceba enquanto surdo? Porque, muitas vezes, eles nem sabem que eu sou surdo e muitos nunca tiveram experiência, não sabem como ministrar uma aula para um estudante surdo. (Pedro, abril de 2019).

Pedro nunca havia tido experiência com ensino, embora usasse como primeira língua para se comunicar a língua de sinais, o seu contato a partir dela acontecia só com outros colegas surdos ou com profissionais da área que já tivessem fluência e no campo da comunicação cotidiana. Nesse contexto, Pedro nos conta que foi a primeira vez que pensou sobre metodologia de ensino para língua de sinais, para língua de sinais como segunda língua e para o seu ensino voltado para pessoas ouvintes. As primeiras turmas para as quais ministrou cursos eram voltadas ao conhecimento básico. Pedro relata que se sentiu nervoso, sem saber muito bem como seria recebido pela turma, mas que, na medida em que as aulas aconteciam, foi se sentindo aliviado. Aliviado de perceber que a turma conseguia aprender os sinais que ele ensinava, se interessavam por desenvolver um contato com ele, que acharam interessante tê-lo como professor, foram receptivos, tiveram paciência e que, assim, “nós fomos aprendendo juntos, eu aprendi com eles e eles comigo.” (Pedro, abril de 2019).

Nós conseguimos formar 60 alunos por semestre, começamos em 2018 e agora, em 2019, vamos abrir novas turmas de formação continuada. Antes era só turma de curso básico. Nessa prática, a gente foi ensinando e eu fui percebendo que conseguíamos nos colocar um no lugar do outro, eles foram conhecendo um pouco mais sobre mim e eu sobre eles, então isso me trouxe muita alegria e acho que pros alunos também. Me despertou o interesse por conhecê-los melhor, entender com a relação deles ali com a língua de sinais e pensar metodologias e estratégias de ensino a partir dessas relações, avaliando cada um eu ia vendo o quanto elas estavam conseguindo aprender, se desenvolver, cada um do seu jeito e isso foi muito bom. Então eu como professor de Libras na UNILAB me sinto muito bem, mas eu sou o único surdo aqui né, então eu acho que a universidade precisa de mais pessoas surdas fazendo esse trabalho ou participando de alguma forma da universidade pra ter contato com a comunidade acadêmica. (Pedro, abril de 2019).

A partir da sua relação no espaço universitário, Pedro perpassa por aproximações e exclusões, traz espaços de acolhimento, em que se sente pertencente e protagonista da sua experiência, principalmente no que se refere à comunicação quando as pessoas tentam alguma aproximação diretamente com ele; e também quando consegue acessar informações através do trabalho dos intérpretes. Considera ainda que promover cursos de formação em língua de sinais contribui para que a sua experiência universitária se caracterize pelo contato com estudantes ouvintes que buscam algum tipo de contato com ele, mesmo que nem sempre usufruindo de uma fluência linguística, mas eliminando a barreira do primeiro contato.

Do que conta da sua trajetória escolar, o primeiro contato por parte das pessoas ouvintes nem sempre acontecia. Pedro nasceu surdo, sua mãe teve complicações durante a gravidez que fizeram com que ele nascesse prematuro e passasse alguns dias internado antes de ir para casa:

Passados os 21 dias, fui pra casa e, na época, vivíamos um período muito difícil, éramos pobres mesmo, nossa casa era muito simples. Meu pai trabalhava e minha mãe também, era enfermeira. Os dois trabalhavam, meu pai era motorista de ambulância. As nossas condições eram realmente muito diferentes do que são hoje, vivíamos em condições precárias e fui crescendo durante um tempo nesse contexto. Meus pais não perceberam desde o meu nascimento que eu era surdo, não sabiam se eu tinha algum tipo de deficiência ou não até eu completar 3 anos de idade. (Pedro, abril de 2021).

A chegada de uma criança surda em um ambiente familiar de pessoas ouvintes, não falante de língua de sinais e que desconheciam as possibilidades de vivências a partir dessa experiência sensorial pode se caracterizar por momentos de confusão e medo, inseguranças e tentativas de mudança da realidade.

Foi um momento difícil essa descoberta. Na época, fui levado pelos meus pais ao médico e fiz alguns exames que diagnosticaram a minha surdez. Meus pais ficaram angustiados, tristes, não sabiam como se comunicar comigo, não sabiam como reagir ou lidar com essa situação. Tivemos muitas dificuldades, surgiram questionamentos, quem explicaria como se comunicar comigo? Como as pessoas lá fora se comunicariam comigo? Como seria na escola? Eu conseguiria aprender? Adquirir conhecimentos? Como seria meu futuro? Quais seriam as possibilidades pra mim? Não sabiam. E então, diante dessas dúvidas todas, eles me tomaram pra si, me afastaram das outras pessoas. Nesse contexto, chegou o momento em que eu percebi que, mesmo no meu âmbito familiar, eu estava sempre sozinho, me sentia sozinho, superprotegido, sendo tutelado por outras pessoas, não podia sair só. Eu sempre era vigiado, não tinha autonomia, não era livre por conta de uma preocupação familiar diante de como seria meu contato com as pessoas fora do ambiente domiciliar. (Pedro, abril de 2020).

Pedro mora com os pais, uma irmã e uma sobrinha: todos ouvintes que não sabem língua de sinais. Ele cresceu nesse cenário e, durante boa parte da sua infância, até aos 10 anos de idade, não lembra de sair de casa, de se relacionar com outras pessoas que não do seu âmbito familiar. Sentia que não havia experienciado a vida até então. Seus pais não se comunicavam com ele, não o estimulavam e nem sua irmã mais velha tinha algum tipo de contato com ele. A barreira comunicacional gerou uma barreira nas próprias relações familiares:

Não me falavam sobre a vida. Durante a minha infância, as minhas brincadeiras eram buscando referências visuais de forma autônoma, através de revistas, desenhos e colagens. [...]. Eu lembro que, na primeira vez em que tive contato com a minha irmã, foi em uma dessas brincadeiras, ela me ajudou a desenhar, colar figuras. É uma lembrança boa que eu tenho. Lembro de ter esse tipo de contato, em casa, apenas com ela, nunca com meus pais. Eu sei que eles estavam muito ocupados trabalhando fora. Às vezes, eu e minha irmã brigávamos, tínhamos problemas de comunicação e ela sempre me acusava, argumentava com os meus pais e os convencia de que eu era o culpado das brigas. Eu sabia que ela sempre ia conseguir isso porque ela falava como eles, então eles a entendiam. Eu pensava: “eu sou surdo, como vou argumentar? Não consigo falar, não consigo ter uma troca com os meus pais, também não vou conseguir falar.” Eles não sabiam língua de sinais, não sabiam como se comunicar comigo através de gestos ou mímicas, não sabiam lidar com a minha surdez. (Pedro, abril de 2020).

A ausência de experiências comunicativas no ambiente familiar se caracterizou também por um não conhecimento de Pedro acerca da sua própria família. A sua memória de parentes e pessoas que frequentavam a sua casa eram sempre visuais, ele não sabia quais os nomes daquelas pessoas, não teve referências de palavras escritas por anos. Nesse cenário, de forma caseira, Pedro foi sendo condicionado a se comunicar através da oralização, que era como a irmã tentava conversar com ele, porém ele não conseguia entender o que estava sendo dito e isso lhe gerou sentimentos de raiva, choros, brigas e inquietações:

Hoje eu a questiono sobre esse período e ela fala que não sabia que eu falava de outro jeito, que eu falava em língua de sinais. E eu também não sabia língua de sinais na época e isso gerou muitas vezes brigas, raivas por não conseguirmos nos comunicar. Muitas vezes, eu me sentia louco diante de todas essas limitações, eu gritava muito, chorava muito, me danava. Hoje não, hoje tenho outra consciência. Mas antes eu me sentia bagunçado, eu me sentia cansado mentalmente com todas aquelas bocas falando e era tachado, assim mesmo, como louco por não conseguir me comunicar com essas pessoas. E eu mesmo muitas vezes me perguntava: será que eu sou louco? Então essas são as minhas lembranças visuais até a adolescência. (Pedro, abril de 2020).

Essas experiências que caracterizam sua comunicação no contexto familiar lhe geraram e ainda geram um sentimento de cansaço diante das tentativas cotidianas de conversas que, outras vezes, se misturavam com sentimento de tristeza. Além disso, havia muitos questionamentos de como seria possível então mudar essa realidade, pois Pedro se sentia isolado, sentia que não estava aproveitando a vida, não saía de casa, não tinha amigos.

Eu pensava: isso não é possível? Como vou viver sempre em casa? E eu me preocupava também: caso eu saísse? Como seria essa interação lá fora? Eu tinha medo, ficava nervoso, desistia. As pessoas todas me olhavam, perguntando se eu era surdo mesmo, tinham medo, não sabiam como lidar e isso me envergonhava muito. Eu era chamado de mudo, havia expressões faciais de estranhamento diante da minha presença. Eu não me enxergava como surdo até minha adolescência, eu não sabia o que significava isso na prática. Eu era diferente dos ouvintes? Em quê? Havia um vazio na minha cabeça. E, a partir das línguas de sinais, eu passei a entender. Passei a buscar sair desse isolamento e tive coragem de enfrentar esses limites todos que encontrei em casa. (Pedro, abril de 2020).

Havia um misto de sensações vivenciados tanto no ambiente familiar quanto quando Pedro decide romper com o padrão de vivências que havia tido até a adolescência e essa ruptura começa a se efetivar através do processo de aquisição da língua de sinais, a partir da qual ele começa a ressignificar suas vivências e percepções acerca delas. Mesmo quando ele sai de casa ainda não encontra de forma imediata lugares em que se sinta seguro. Outras barreiras socialmente foram encontradas.

Eu sentia medo, vergonha e, algumas vezes, voltei pra casa chorando, escondido e com o mesmo sentimento de medo. Sentia uma angústia, uma necessidade de falar sobre como eu me sentia, mas minha família não entendia, não tinha como me afagar, me aconselhar diante dessas situações, não havia de onde eu recebesse estímulos para lidar com todas essas questões, de como me cuidar. Era zero esse tipo de informação. Raríssimas vezes eu conseguia entender ou me fazer entendido. Isso fez com que, durante muito tempo, eu quando mais novo pensasse que eles não se importavam comigo e nem percebiam a minha diferença diante das outras pessoas, e não percebiam que eu também era igual, que eu era uma pessoa normal. (Pedro, abril de 2020).

Acompanhar Pedro no cotidiano acadêmico e ter acesso aos relatos trazidos para esta pesquisa permitem que se conheça a complexidade que envolve as suas experiências a partir da surdez, como elas se configuram no ambiente familiar, nos espaços sociais que frequenta, sobretudo, em instituições de ensino, que é o foco desta pesquisa. O convívio que tivemos a partir do trabalho que desenvolvemos juntos foi me conduzindo a esse pensar sobre essa complexidade quando, por exemplo, havia situações em que Pedro discursava a fim de que a sua especificidade fosse contemplada, ao repetir várias vezes em sala de aula a necessidade de que sua identidade fosse respeitada através da língua de sinais e que esta fosse o meio pelo qual ele fosse avaliado; ao mesmo passo em que essa necessidade de ser visto de forma diferente o colocasse num lugar de igual. Então, várias vezes o seu discurso perpassa por ser respeitado enquanto surdo para que se sentisse normal, como qualquer outra pessoa ou estudante que fizesse parte dos espaços que ocupou.

Se sentir pertencente, para Pedro então, foi e é um processo que envolve questões linguísticas e também culturais, tendo em vista que as abordagens que foram e são feitas diretamente a ele enquanto pessoa, por vezes, se caracterizam por posturas que adotamos a partir de parâmetros ouvintes de se relacionar. Essa postura, contudo, não o contempla. Não o contemplou no contexto familiar e, a partir da sua inquietação diante da sensação de não se sentir contemplado, houve também um movimento a fim de buscar espaços em que se sentir pertencente fosse algo possível.

Aqui em casa, eu fui crescendo né, mas sem me perceber enquanto surdo, sem me nomear assim, essa palavra não passava pela minha cabeça. Eu não tive aquisição linguística no meu ambiente familiar, acho que foi por isso. Aos 10 anos de idade, na escola, eu até então não tinha tido contato nenhum com língua de sinais, nessa idade foi a primeira vez que vi alguém falar com a boca e outra pessoa com a mão. E, nessa situação, eu imaginei o porquê daquilo e me disseram: “É porque ele é surdo. Você também é surdo.” E eu pensei “Eu sou surdo? Eu sou igual a ele?” E fiquei pensando sobre isso ali na escola, quem me falou isso foi o intérprete da época. Eu compreendi aquela diferença, mas não tinha uma relação identitária com esse nome. Fui crescendo entendendo que era surdo e aprendendo língua de sinais aos poucos, um conhecimento bem básico. Aí, aos 16 anos, ainda no contexto escolar, eu fui convidado pra participar de uma festa junina, numa associação de surdos, que tinha outros surdos lá, amigos. E aí fui com um amigo e, naquele contexto, vi uma diversidade de formas de sinalizar, sinais, conversas, temas... E foi nesse momento que eu senti que me identificava com

aquele contexto. Fiquei naquela festa com o olhar atento pra tudo aquilo, todas aquelas pessoas. Eu era muito jovem, mas lembro de muita coisa desse dia. (Pedro, abril de 2020).

O movimento de Pedro de sair do ambiente familiar e buscar experiências significativas para a sua vida conseguiu encontrar espaço quando teve contato com outras pessoas surdas. Esse encontro lhe movimentou novamente, trouxe questionamentos e angústias só que a partir de outras referências como, por exemplo, a língua de sinais, outras formas de se comunicar, outras palavras, outros gestos. Esse universo, que até então não havia sido acessado por ele, lhe levou para possibilidades de se nomear, de se identificar ou de ao menos ter pistas de como ele poderia se chamar já que não se percebia como igual às pessoas do seu ambiente familiar. Esse processo de se conhecer, para Pedro, teve relação direta com o contato que teve com outras pessoas surdas e com falantes da língua de sinais.

Aí, no ensino médio, no segundo ano e terceiro, que eu tive intérprete em sala de aula e ele começou a me falar sobre identidade surda, cultura, o que significava, e todas essas temáticas. E esse conhecimento me permitiu entender o caráter político, social da minha experiência, e que até então eu não refletia sobre, não pensava sobre que características me identificavam com outras pessoas. Mas, nesse movimento, eu fui conseguindo isso. Me autoconhecendo, me percebendo, e entendendo o porquê que eu sou chamado de surdo. Que essa é mesma uma forma de ser chamado que eu me identifico. Embora ainda haja muitas pessoas que me chamam de surdo-mudo, mudinho, mudo. Durante muito tempo, eu era chamado assim e não questionava, inclusive no meu ambiente familiar. Quando era criança, as pessoas me apresentavam assim: “ele é mudo”, “ele é surdo-mudo.” E esse termo eu entendo muito como pertencente ao conhecimento social do senso comum que acabou refletindo no meu ambiente familiar e que eu só fui compreender na juventude. E, quando eu aprendi isso, eu passei a conversar com as pessoas, com a minha mãe, meu pai de que eu não era surdo-mudo, de que sou surdo e até hoje eu deixo isso explícito e corrijo as pessoas pra que elas me apresentem assim, por exemplo, minha mãe hoje fala “esse é meu filho, ele é surdo”. (Pedro, abril de 2020).

O fato de se nomear também conduziu Pedro a falar como as pessoas deveriam nomeá-lo, essa postura me remete a uma fala de Audre Lorde: “Se eu não tivesse me definido para mim mesma, teria sido esmagada pelas fantasias que outras pessoas fazem de mim.” E essa postura de Pedro me vem em conjunto com outros questionamentos: quem o definiu enquanto surdo-mudo enquanto ele não se definia? O que essa ação gerou enquanto consequência para a sua percepção sobre si mesmo? Nós enquanto ouvintes, ao fantasiarmos o que significa ser surdo ou surdo-mudo, já esmagamos quantas experiências? Lauro Mota (2021) discorre sobre como a aquisição da língua de sinais altera radical e profundamente a vida da pessoa surda.

[...] através da sua inserção no mundo simbólico. Mudam-se qualitativamente os modos de participação e inserção no mundo possibilitando o desenvolvimento da capacidade autobiográfica e de referenciação no tempo e no espaço. A pessoa surda pode, através de uma língua, dizer quem é, nomear-se, dizer de si e integrar diferentes elementos da sua história de vida. Ela muda de posição diante da vida deixando de ser narrada pelos outros para narrar a si própria. (MOTA, 2021, p. 15).

Trazer esses questionamentos e tantos outros para o contexto acadêmico do qual hoje Pedro faz parte pode proporcionar a criação de espaços na universidade em que essas reflexões aconteçam quando, por exemplo, ele corrige em aula docentes ou colegas que o chamam de “surdo-mudo” ou de “deficiente auditivo”, que é outro nome com o qual ele não se identifica. Trazer como referências as trajetórias de cada um dos interlocutores e interlocutoras desta pesquisa tem como objetivo também compreender a necessidade de produzir espaços em que possamos nos nomear e dizer quem somos a partir das nossas próprias trajetórias.

Pedro descreve como se viu nesse processo nos primeiros contatos que teve com outras pessoas surdas:

[...] eu ficava assustado porque eu não conhecia ninguém, tinha a presença de intérprete, tinham pessoas surdas falando em língua de sinais, sinalizando... Isso foi em 2002, mais ou menos, e aí eu lembro que, quando ingressei nessa escola, não sabia língua de sinais. Estranhei esse primeiro contato. E aí, nessa escola, tinham oito estudantes surdos que estudavam em salas de aula inclusivas, com outros estudantes ouvintes. Eu, no começo, estranhei, fiquei assustado, imaginando como é que seria. Eu não conhecia aquelas pessoas, eu não conhecia outros surdos e todos eles falavam línguas de sinais. Eu ficava tentando entender, tinha dificuldade no começo, mas aos poucos, com ajuda do intérprete, por exemplo, quando nós recebíamos atividades escritas em português, também quando eu tinha essas apostilas de Libras com o desenho em Língua de sinais e um desenho da figura daquele sinal. Quando eu vi o desenho de uma árvore, associava ao desenho do sinal do lado. Eu tentava fazer aquele desenho e reproduzir aquele sinal aí fui me apropriando aos poucos de cada palavra de cada significado e fui ampliando o meu conhecimento a respeito de vários sinais. Nesse contexto, meu aprendizado não era só através dessa apostila não, havia momentos também informais de brincadeiras e conversas na hora do intervalo, fora da sala de aula. Confesso que, às vezes, era confusa a quantidade de sinais que eu estava aprendendo, mas, aos poucos, na medida que eu fui interagindo, fui me acostumando a me comunicar através da língua de sinais e principalmente a partir da conversa que eu tinha com outros surdos. Aquele contato com surdos e com ouvintes que sabem língua de sinais me deixou muito contente, isso me agregou uma experiência de aprendizado. (Pedro, abril de 2020).

Resgatar essa trajetória de Pedro nos proporciona a noção de duas experiências distintas que ele vivenciou durante seu período escolar, ele compara o contexto do município em que mora com o que teve nessa outra escola. Nas escolas regulares em que estudou e era a única pessoa surda, os sentimentos eram de isolamento, raiva, vergonha, constrangimento diante das violências que sofria pelos colegas e também da sensação de não ser contemplado nos processos de ensino-aprendizado que professores e professoras desenvolviam em sala:

A escola nesse outro município me proporcionou uma diversidade de experiências que a escola do município que eu morava não me proporcionava, e nem o meu contexto familiar. E aí, quando eu estava na escola de Pacatuba, que eu tinha acesso aos textos traduzidos pelos intérpretes, quando eu chegava em casa, eu revia aqueles textos a partir do que aprendi – a língua de sinais – e o meu aprendizado foi sendo a partir disso também. E eu vejo também o cenário das escolas que eu tinha estudado até então muito parecidos com o meu contexto familiar, em que as informações não me eram passadas, em que eu não tinha acesso a essas informações pela falta de comunicação. Aí eu percebi o meu atraso e a perda que eu tive durante todo esse período sem ter contato com a língua de sinais. (Pedro, abril de 2020).

As vivências que foram relatadas até aqui por Pedro me remetem aos discursos que ele produzia e produz na universidade durante as aulas a que assiste ou em eventos em que é convidado a falar sobre si aos quais pude ter acesso, em que ele traz a língua de sinais como algo que faz parte da sua identidade, enquanto um artifício para que ele se sinta seguro, pertencente, para que ele queira estar em um lugar. Esse caráter atribuído à Libras se torna compreensível tendo em vista os caminhos que ele consegue percorrer a partir do acesso e da apropriação dessa língua, que, por sua vez, se dá a partir do contato, sobretudo, com outras pessoas surdas.

### 3.5 João

João ingressou na universidade a partir de uma seleção para o programa de pós-graduação que concluiu no primeiro semestre letivo de 2021. O seu processo seletivo foi interpretado por mim durante a etapa da entrevista. Eu já conhecia João da comunidade surda de Fortaleza, pois frequentamos a associação juntos e o encontrava em outros espaços coletivos vinculados sempre a eventos e ações vinculadas a esse grupo. Inclusive, estive com a minha irmã junto de vários espaços em que ele também estava. Além disso, trabalhamos juntos em uma instituição privada na qual atuei por um ano. Na ocasião, ele integrava uma equipe de profissionais surdos que avaliavam materiais produzidos para uma plataforma de ensino à distância para pessoas surdas e eu traduzia para a língua de sinais brasileira o conteúdo que era produzido para essa plataforma.

Ao saber que haveria um candidato surdo que se submeteria ao processo seletivo de um programa de pós-graduação, quando descubro que existe a possibilidade de mais uma pessoa surda fazer parte da UNILAB, me sinto contente, empolgada e curiosa para o que posso vivenciar a partir da relação que eu possa desenvolver frente a minha função enquanto tradutora e intérprete; e tendo em vista também os meus interesses de pesquisa que, desde o meu ingresso nesse campo, são motivados por essas relações.

Embora eu tenha ficado contente, também fiquei apreensiva. Eu iria interpretar a fala de uma pessoa que estaria sendo avaliada, algo que já faz parte da minha atuação profissional, no entanto, que envolvia um caráter de impessoalidade, pois não podia ter contato com o candidato antes, não havia um repertório que me permitisse afirmar que conheceria a sua trajetória ou que minimamente pudesse me dar pistas de quais conteúdos seriam abordados nesse trabalho. O único conteúdo que solicitamos ter acesso foi ao projeto que foi inscrito por parte do candidato.

Nesse movimento, revê-lo após anos sem termos tido contato me trouxe uma sensação de segurança e também de responsabilidade pelo que perpassa pela minha atuação frente à condição de assumirmos a fala de outra pessoa. Principalmente no que se refere às falas que serão decisivas, como em processos avaliativos, por exemplo. Nesse momento, me lembrei de uma orientação que recebi de uma professora durante algum dos meus processos formativos quando fui fazer minha primeira interpretação da modalidade língua de sinais para a modalidade da língua portuguesa oral: “como uma pessoa ouvinte falaria em um discurso que ela soubesse que estaria sendo avaliada?”. Volto constantemente a esse conselho e tento conciliar com a percepção que construo das pessoas que interpreto, pois tento considerar também suas especificidades enquanto personalidade, profissão, trajetória etc.

Assim, João começa sua apresentação falando o seu nome, o seu sinal e sua profissão. Se apresenta como professor de língua de sinais que atua em uma instituição de ensino federal. Relata sobre a sua busca pelo ingresso em um Programa de Pós-graduação, tendo em vista a compreensão que tem da relevância dessa formação para investir na sua atuação profissional. O relato que faz, portanto, remete a várias tentativas frustradas até então e às suas experiências com processos seletivos que, a partir da sua percepção, o conduziram a estar participando desse de forma mais confiante e com um projeto de pesquisa que já tinha interesse há um tempo.

Após a entrevista, conversamos um pouco fora da sala, perguntei sobre como estava sendo a experiência de trabalho e João conta que estava sendo boa por estar trabalhando numa área com que se identifica. Porém, na instituição em que leciona não havia intérpretes de Libras e isso fazia com que ele demandasse muitos esforços para fazer parte de reuniões ou tomadas de decisões que envolvessem a sua atuação de modo mais amplo, e não só no que diz respeito ao seu trabalho como professor de língua de sinais.

Quando eu fui chamado, para começar a atuar, começar a trabalhar como professor de Libras, encontrei muitas limitações porque não tinha intérprete na instituição. Era uma instituição no interior, então a minha comunicação era feita sempre através da língua

portuguesa ou oralizada ou escrita. Havia uma professora de Libras lá, na época, ouvinte, que ajudava em relação à comunicação e aí ela começou também a me ajudar a difundir a questão da língua de sinais na universidade. Aí, no campus, ela avisava para as pessoas: “temos o professor surdo aqui na universidade!”. Sempre trazendo essa necessidade junto comigo de me colocar nos espaços. Lá apenas eu ministrava as aulas de prática, então eu não trabalhava teoria das línguas de sinais. Então, durante os dois anos que trabalhei nessa instituição, foram todas atuações pautadas na prática da língua de sinais e só depois desse tempo foi quando a universidade contratou intérprete. Eu fiquei muito grato por que realmente foram dois anos de muito sofrimento de muita limitação. (João, março de 2021).

As experiências profissionais de João perpassaram por duas instituições de ensino de nível superior e, em ambas, ele não teve a presença de intérprete desde o começo da sua atuação. Essa dificuldade remete também a vivências em contextos escolares regulares. Pedro hoje usa, como primeira língua para se comunicar, a língua de sinais e traz que os momentos em que teve a presença de intérpretes nos espaços que frequentou enquanto representativos de uma experiência com acessibilidade, aprendizado e crescimento para ele.

João nasceu surdo, filho de pais ouvintes que desconheciam a língua de sinais e, na época do seu nascimento, foram a São Paulo em busca de descobrir que tratamentos seriam os mais adequados para lidar com essa realidade. Esse período se caracterizava historicamente pela implementação de medidas para reabilitação da surdez através de tratamentos fonoaudiológicos enquanto parâmetro para os processos educacionais que envolvessem pessoas surdas. Nesse sentido, a língua de sinais não era considerada pelo campo da medicina e nem pelo campo educacional como referência para se pensar o desenvolvimento dessas pessoas.

Nós não tínhamos a língua de sinais como parâmetro de comunicação com as pessoas surdas, então, quando ela voltou para Fortaleza, a nossa comunicação foi se desenvolvendo através de gestos e mímicas e eu sempre sem compreender o que estava sendo dito, com a comunicação confusa. Então, eu lembro, mais ou menos com dois ou três anos de idade, que meus pais buscaram escolas pra me matricular e muitas recusaram até que eu conseguisse uma que me aceitasse. Na época, era no formato de inclusão e aí, nesse contexto, eu não tinha nenhum tipo de comunicação com os outros estudantes, que eram todos ouvintes. Eu sempre era colocado como um estudante que não precisava fazer as atividades, os professores falavam que eu não precisava me preocupar, como se eu tivesse sendo favorecido em relação às atividades. Eu via que os outros estudantes estavam praticando, estavam aprendendo, fazendo atividades e eu não estava, então eu ficava ali sem aprender nada do que estava sendo trabalhado em sala de aula. (João, março de 2021).

A sensação de não estar apreendendo o que está sendo dito, comunicado e compartilhado nos espaços de que João fez parte está atrelada, a partir dos seus relatos, ao fato da ausência de comunicação que contemplasse as demandas relacionais das quais ele fez parte; e essa realidade caracterizou seus percursos familiares, educacionais e laborais. Relatando essas vivências, João observa que se afastou do seu ambiente familiar, pois, diante das pessoas se comunicando oralmente, de estar ali vendo bocas falando, sem entender o que estava sendo

dito, sentia frieza, indiferença, de modo que passa a priorizar espaços com outras pessoas surdas e/ou que tenham intérpretes. Ele traz, a partir dessas relações, que se identifica com espaços onde possa se comunicar em língua de sinais, onde possa conversar e se identificar com pessoas que também sinalizam.

Em relação ao meu ambiente familiar, composto por pessoas ouvintes, eu sempre ficava sozinho vendo eles conversarem, aí não adianta eu estar ali, eu não aguentava mais, então acabei me afastando, preferindo não ficar nesses espaços. E aí, com outros surdos, eu me identificava mais, sinto uma fluência me comunicando em língua de sinais, trocas. Então, priorizar esse contato com a comunidade surda para mim é muito importante. É possível também nos comunicarmos nesses espaços com pessoas ouvintes desde que haja intérprete ou que essa pessoa saiba língua de sinais porque, se for para estar em conversas que ninguém fala em língua de sinais, que as pessoas só oralizem, eu não me sinto à vontade, aliás, eu não sinto nada, não consigo sentir e acabo abandonando, não fazendo parte. Por isso, fazer parte da comunidade surda é importante também para a minha identidade porque eu me sinto pertencente. (João, março de 2021).

João hoje é casado com uma mulher surda, têm um filho ouvinte e constituem um ambiente familiar no qual a língua de sinais é usada como primeira língua para se comunicarem, sendo a língua portuguesa usada pelo filho ouvinte em sua modalidade oral com os outros familiares ou com os pais em sua modalidade escrita.

#### 4 CORPOREIDADES: DEFICIÊNCIA, SURDEZ E MARCADORES SOCIAIS

Até aqui a pesquisa apresenta as trajetórias educacionais e biografias com o objetivo de, neste capítulo, acionar marcadores que se relacionam com as concepções de deficiência e surdez a que as pessoas surdas interlocutoras tiveram acesso. Para isso, as trajetórias de vida e biografias apresentadas compõem o fio condutor para essa reflexão, pois acredita-se que é possível compreendê-las inscritas no contexto acadêmico no que tange ao ingresso e permanência dessas pessoas surdas. A complexidade dessas trajetórias, como explica Suely Kofes (1994), está nas informações reveladoras em suas dimensões subjetivas capazes de ultrapassar o sujeito que relata na medida em que se analisa a experiência vivida e suas condições objetivas.

Assim, a surdez é analisada dentro de uma perspectiva relacional da deficiência, que, segundo Martins, Fontes, Hespanha e Berg (2012), faz uso de diferentes modelos para conceituá-la. No caso desta pesquisa, abordá-la a partir de parâmetros sociais contribui para uma leitura da sua posição por parte das próprias pessoas com deficiência, assim como das pessoas com as quais elas se relacionam. Por isso a relevância de acionar modelos que possam ser definidos e redefinidos pelos interlocutores e interlocutoras.

A primeira geração dos estudos sobre deficiência, segundo Débora Diniz (2003; 2007), Augustina Palacios (2008), Anahi Mello e Adriano Nuernberg (2012) Anahi Mello e Helena Fietz (2018), era composta por homens brancos, em sua maioria deficientes físicos, com alto grau de escolaridade que rejeitavam o modelo médico, como também toda e qualquer perspectiva de cuidado perante a deficiência. A partir desses estudos, Bock, Silva, Gomes e Beche (2020) trazem que críticas feitas por mulheres foram pioneiras da segunda geração desses estudos:

[...] nos últimos anos houve uma maior aproximação com os estudos da segunda geração desse modelo, que tem como precursoras as teóricas feministas como Débora Diniz, Rosemarie Garland-Thomson e Eva Kittay. Entendemos que o modelo social da primeira geração teve uma contribuição imprescindível para que as pessoas com deficiência pudessem acessar alguns direitos que foram de grande importância para um determinado momento histórico. Mulheres com e sem deficiência, ao entender que esse modo de compreensão não acolhia as peculiaridades e singularidades das diferentes corporeidades e modos de experienciar a deficiência provocam uma mudança nessa compreensão. (BOCK; SILVA; GOMES; BECHE, 2020, p. 212).

Essa mudança de compreensão acerca dos estudos sobre deficiência possibilitou uma ampliação das discussões que já perpassavam as vivências de outros grupos de pessoas não

contempladas pela primeira geração do movimento. O campo de Estudos sobre Deficiência vai se definindo, assim, por pesquisas e ações na interface das ciências humanas e da saúde.

No campo da antropologia, segundo Rios, Pereira e Meinerz (2019), ao ponderar sobre os estudos sobre deficiência, Débora Diniz (2003; 2007) propõe uma leitura sociocultural desse fenômeno. Outras autoras e autores que também são trazidos nesta pesquisa são: José Guilherme Cantor Magnani (2007), César Augusto Silva (2012) e Ana Luiza Gediél (2010) que trabalham numa perspectiva de tensionar a surdez a partir de uma noção cultural; e, numa perspectiva mais geral envolvendo discussões sobre corpo gênero e sexualidade, Nádia Meinerz (2010), Anahi Mello e Adriano Henrique Nuernberg (2012).

A busca por essas referências relaciona-se com o que Rios, Pereira e Meinerz (2019) apontam enquanto o interesse do campo da antropologia com o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas que têm demandado ações sociais de acessibilidade nas instituições profissionais e de ensino.

Anahi Mello (2009) nos traz uma aproximação do campo de estudos sobre deficiência com o de gênero no que diz respeito às lutas dos movimentos sociais ao questionar o construto do corpo como um dado natural que antecede a construção dos sujeitos. Gomes, Lopes, Gesser e Toneli (2019) trazem Rosemarie Garland-Thomson (2002) e sua consideração de que, assim como gênero, a deficiência envolve uma narrativa construída culturalmente no corpo perpassando por todos os aspectos culturais de uma sociedade, tais como instituições, práticas, comunidades históricas, posicionamentos políticos produzindo subjetividades a partir desses percursos.

Essas leituras embasam o questionamento da experiência com a deficiência auditiva como algo dado naturalmente e vivenciado de maneira homogênea, entendendo a existência de marcadores que modulam essas experiências e, portanto, que irão se caracterizar de forma diversa e específica a cada sujeito. Rememoro então a questão central desta pesquisa: com o ingresso dessas pessoas surdas, o que tem acontecido no que diz respeito às questões de acesso e permanência na UNILAB? Entendendo que a sua resposta está, a partir das subjetividades de Antônio, Beatriz, Camila, João e Pedro, perpassando por instituições de ensino, comunidades surdas e pelos posicionamentos políticos que adotaram a partir das relações que foram construindo.

Interpreta-se, assim, as experiências de inserção universitária a partir da perspectiva relacional da deficiência enquanto uma narrativa que se insere no contexto analisado, marcado por construtos culturais correspondentes aos contextos sociais em que experiências com a surdez tomaram forma, buscando contemplar o que Rios, Pereira e Meinerz

(2019) chamam de “deslocamento da deficiência para uma corporeidade experimentada em toda sua transitividade.” (p. 34).

Uma leitura dos diferentes ensejos permite-nos salientar quatro princípios essenciais que devem nortear a investigação emancipatória nesta área: a adoção do modelo social enquanto ferramenta teórica e enquanto perspectiva crítica privilegiada através da qual se apreende a realidade das pessoas com deficiência; o desenvolvimento de uma ciência politicamente empenhada e comprometida com as lutas das pessoas com deficiência; a responsabilização do investigador face aos sujeitos da investigação – as pessoas com deficiência e as suas organizações; e, finalmente, a utilização de metodologias de investigação suficientemente adaptáveis de modo a captar a complexidade do real e a valorizar a voz das pessoas com deficiência. (MARTINS; FONTES; HESPANHA; BERG, 2012, p. 5).

A possibilidade de deslocar a deficiência em sua transitividade se dá tendo em vista que essa investigação se ancora no modelo social enquanto um parâmetro que permite uma perspectiva crítica acerca dessas realidades e uma compreensão etnográfica das categorias de surdez e deficiência que nos alinha à compreensão de Pedro Lopes (2019) de que não compete a nossa disciplina uma compreensão apartada entre corpo, mente e relações sociais. Assim, interpretar antropologicamente essas corporeidades significa trazê-las perpassadas por particularidades vividas enquanto substrato social que se articula com condição corporal. E esse exercício de interpretação antropológica corresponde à proposta da segunda geração do modelo social dos estudos sobre deficiência:

[...] a segunda geração do modelo social da deficiência começou a aprofundar a compreensão da deficiência como constituída na interseccionalidade com marcadores sociais tais como geração, gênero, etnia, classe social, religião e região. Sendo assim, objetivaram questionar as categorias identitárias, ampliando as noções de identidade para garantir a viabilização de políticas públicas que considerem as diversas formas de ser e estar no mundo. (RIOS; PEREIRA; MEINERZ, 2019, p. 3).

É tendo em vista essas diversas formas de estar no mundo que dialogo com Winnie Bueno (2019), quando a autora considera interseccionalidade:

[...] enquanto um conjunto de ideias e práticas que sustentam que gênero, raça, classe, sexualidade, idade, etnia, status de cidadania e outros marcadores não podem ser compreendidos de forma isolada, sendo que estes articulam dinâmicas de poder que produzem realidades materiais desiguais e experiências sociais distintas coletiva e individualmente. Nesse sentido, o pensamento de mulheres negras irá promover uma revolução paradigmática sobre a forma com que pensamos sobre relações de poder, especialmente no que diz respeito as injustiças sociais que são articuladas a partir dessas relações. (BUENO, 2019).

Outra pesquisadora que trago para pensar sobre essa perspectiva é Mara Viveros Vigoya (2016) quando ela aponta que, a partir do conceito de interseccionalidade, é possível uma análise diante do seu alcance teórico, metodológico e político. E, nesse sentido, a autora

traz a importância do feminismo negro, das mulheres de cor e do feminismo latino-americano para abordagens epistêmicas de descolonização e para construção de uma perspectiva teórica e metodológica que tenha como proposta dar conta de uma percepção imbricada das relações de poder que perpassam as relações sociais. Assim, em concordância com o que as autoras apontam, essas corporeidades são pensadas a partir de uma análise interseccional que se debruça sobre a relacionalidade e a complexidade que podem moldar as experiências trazidas num contexto de inserção em uma instituição de ensino superior.

#### **4.1 Perda auditiva, condições de acessos e comunicação**

Considerando as especificidades das trajetórias surdas investigadas, a partir das leituras de Anahi Mello (2006) e de Eudênia Barros (2015), entende-se que há uma diversidade de condições de acesso à comunicação e à informação, além das peculiaridades que distinguem as pessoas surdas dos demais grupos sociais de pessoas com deficiência – assim como dentro do próprio grupo de pessoas surdas, tais como: o uso de uma língua gestual legitimada por lei, a resignificação da deficiência como marca identitária e a luta pelo reconhecimento de uma cultura própria motivada por esses dois elementos anteriores. Essa possibilidade de haver distinção das vivências entre as pessoas surdas e os demais grupos de pessoas com deficiência, assim como dentro do próprio grupo de pessoas surdas, pode ser exemplificada pelos interlocutores:

As pessoas acham, às vezes, que, para ser deficiente, as pessoas precisam não ter um braço, uma perna; ou que, quando é cego, precisa ter os olhos fechados; ou grávida, no caso das mulheres, precisa mostrar a barriga. E ser deficiente não é só isso, né? Ser deficiente vai além disso, as pessoas precisam entender. No meu caso, não é ter o intérprete de Libras, por exemplo, eu preciso que as pessoas falem mais perto de mim, eu preciso olhar pra boca das pessoas, com o professor de costas não entendo o que ele tá dizendo. (Antônio, abril de 2021).

O que eu vou falar aqui não é a mesma coisa para todos os surdos, tá? Cada pessoa vai ter uma experiência diferente, vai depender muito de como a família aceita ou não aquela pessoa surda, se aquela pessoa foi oralizada, se ela prefere falar em língua de sinais ou leitura labial. Então, cada um vai se comunicar como achar melhor. (Beatriz, setembro de 2016).

A língua de sinais para mim é minha identidade, quando eu aprendi, minha mente se abriu para o mundo. Eu vi que tinham muitas informações que eu ainda não sabia nada, que ninguém me falava e que eu só pude saber quando aprendi Libras. Então, eu comecei a perguntar as coisas que eu tinha dúvida, comecei a entender que a Libras podia me ajudar a saber qualquer coisa que eu quisesse e que minha família até então ainda não tinha me ensinado. (Pedro, abril de 2020).

Com a língua de sinais é com ela que eu consigo me comunicar, me desenvolver, aprender. Eu entendo que ter aprendido língua de sinais tardiamente me traz muitas limitações, eu sei que se eu tivesse tido contato com a língua de sinais desde criança

eu tinha tido um aprendizado melhor, um desenvolvimento cognitivo melhor. Eu tive muitos prejuízos por estar sempre fazendo exercício de oralização, tentando memorizar palavras, isso não me trazia aprendizado, não contemplava as minhas necessidades. (João, março de 2021).

Os relatos mencionados remetem a algumas questões pertinentes sobre as distintas formas de comunicação que podem envolver as relações com essas pessoas.

A perda auditiva, segundo os relatos apresentados, diante das barreiras em espaços sociais, remeteu a sensações de não pertencimento, desconforto e isolamento. Posto isso, entende-se que há mecanismos trazidos como amenizadores dessas sensações: a língua de sinais, a oralização e as informações que são atribuídas às pessoas com deficiência. Os interlocutores e as interlocutoras nos trazem alguns desses mecanismos em suas experiências:

Eu fiz uma segunda graduação que começou sem intérprete, faltando um semestre para terminar, a universidade contratou um profissional por seis meses. Então fiquei pensando: “nossa como eu teria desenvolvido mais e melhor caso tivesse tido desde o começo do curso”. A sensação que eu tinha era de que era tarde demais, o intérprete só passou seis meses. Depois, em outra graduação, com presença de intérprete, então houve acessibilidade pra mim, estava pronta ali desde o primeiro contato que eu tive. Era a primeira vez que vivia isso no contexto educacional, claro que não significa que é um contexto sem limitações ou sem barreiras, mas é um espaço onde a gente pode ir desenvolvendo e melhorando em relação a isso, então eu senti que já foi uma experiência de uma porcentagem mais elevada de aprendizado que eu consegui adquirir. (João, março de 2021).

Me relacionava bem com os colegas, sempre oralizei. Às vezes eu não conseguia entender bem o que os professores falavam, mas eu tive sorte porque tinha duas amigas que ajudavam de verdade. Elas iam para minha casa nos finais de semana, estudávamos juntas para as provas, para os trabalhos. Às vezes eu ia pra casa delas também. A vida lá em São Paulo eu cresci muito através da oralização. (Beatriz, maio de 2020).

Eu exercitei bastante, através da prática, frases escritas, no presente, no passado, no futuro, fui treinando bastante a minha escrita nos tempos verbais até me acostumar e me adaptar. Muita coisa também aprendi no curso de Letras Libras que eu consegui relacionar o que aprendi, em português, com a língua de sinais. Aí então foi de uma maneira muito rápida que eu fui desenvolvendo, e fui me apropriando dos sinais e das palavras em português, que no começo me causou muito sofrimento porque eu não conhecia muitas palavras e hoje eu já estou acostumada a lidar com palavras que não conheço, eu busco significado em sinais. (Camila, março de 2021).

Esses relatos trazem alguns exemplos de como a oralização, a língua de sinais e o exercício da prática escrita da língua portuguesa foram recursos utilizados na tentativa de corresponder às exigências dos espaços educacionais em que estavam inseridos no que diz respeito ao aprendizado dos conteúdos e ao contato e comunicação com as pessoas ouvintes.

Diniz (2007) e Mello (2009) trazem que a primeira geração de teóricos do modelo social tinha como prioridade alargar a compreensão da deficiência como uma questão multidisciplinar, que tinham como fundamento reflexões não nas limitações funcionais

advindas da condição corporal dessas pessoas, mas enquanto resultante de interações pessoais, ambientais e sociais do entorno que as envolve. Nessa linha de discussão, Patrícia Brogna (2005) destaca que, ao localizarmos esses entornos que envolvem a experiência com a deficiência, temos acesso a um conjunto mais amplo de fatores que irão definir essa condição.

De modo similar ciertos elementos sociales nos ayudan a tener un panorama más claro: la extensión y la calidad de los regímenes de bienestar de cada país, la calidad y universalidad de servicios a los que las personas con discapacidad accedan, el tipo de ciudadanía que se les otorgue (plena o incompleta), las trayectorias de vida posibles, las estructuras de oportunidades disponibles y las matrices socioculturales conforman entornos particulares que condicionarán si y cómo pueden desarrollar capacidades y determinará su vulnerabilidad a procesos de exclusión social, a inclusiones desventajosas o a francos procesos de acumulación de desventajas. Tener en cuenta estos aspectos marca una profunda diferencia entre la realidad del primer mundo (donde el nuevo paradigma de la discapacidad se ha desarrollado) y nuestras realidades e implica el enorme desafío de levantar esas banderas en América Latina pesar de las extendidas situaciones de desigualdad social que padece (¿o tolera?) nuestra región. (BROGNA, 2005, p. 46).

Esse apontamento que trazemos da pesquisadora argentina Patricia Brogna (2005) penso ser pertinente para destacarmos a necessidade de se compreender que há um conjunto de relações que compõem as trajetórias das pessoas com deficiência e que elas irão qualificar o grau de vulnerabilidade ou exclusão que essas pessoas foram, serão ou estão sendo expostas. No caso dos relatos aqui trazidos e do trabalho de campo experienciado, algumas condições de acesso e vulnerabilidade foram determinantes para experiência com a perda auditiva dos e das entrevistadas.

Foi um momento difícil essa descoberta. Na época, fui levado pelos meus pais ao médico e fiz alguns exames que diagnosticaram a minha surdez. Meus pais ficaram angustiados, tristes, não sabiam como se comunicariam comigo, não sabiam como reagir ou lidar com essa situação. Tivemos muitas dificuldades, surgiram questionamentos, quem explicaria como se comunicar comigo? Como as pessoas lá fora se comunicariam comigo? Como seria na escola? Eu conseguiria aprender? Adquirir conhecimentos? Como seria meu futuro? Quais seriam as possibilidades pra mim? Não sabiam. E então, diante dessas dúvidas todas, eles me tomaram pra si, me afastaram das outras pessoas. Tudo isso trouxe limites e consequências. Mais ou menos com três anos, eu não tenho memórias desse período, minhas memórias são apenas visuais, não tenho referências de nomes, palavras, os nomes das coisas, das pessoas. Eu lembro que via as pessoas, mas que não as conhecia, até da minha própria família. Na minha memória estão várias pessoas que eu via, mas eu não sei quem elas são. (Pedro, abril de 2020).

Eu me lembro da minha mãe me contar que, eu neném ainda, tinham barulhos muito fortes que eu não reagia. Minha avó percebeu isso e comentou com a minha mãe: “Eu acho que a sua filha é surda, mas não tenho certeza porque ela é muito viva, percebe tudo ao redor. Então eu tenho dúvida.” Minha mãe avisou ao meu pai sobre e eles foram atrás de um acompanhamento com fonoaudióloga pra mim. Na época, não tinha tecnologia, não eram tratamentos tão tecnológicos como temos hoje. E, aos seis meses de vida, meus pais descobriram que eu era surda e procuraram fonoaudiólogos ou médicos que fossem especialistas aqui em Fortaleza. Procuraram

e não encontraram, então resolveram voltar os dois a morar em São Paulo. Lá eu comecei o tratamento com uma fonoaudióloga, eu tinha um ano. Ela, na época, estava cursando doutorado e foi a primeira pesquisa dela em “comunicação total”. Então ela começou um trabalho comigo de estímulos visuais através da escrita, de fotos, imagens, desenhos; mas eu era muito bebê. Eu já comecei aí a ter contato com o alfabeto e língua portuguesa. (Beatriz, março de 2021).

Na escola que a minha mãe trabalhou, fiquei até o terceiro ano. Lá no Instituto Filippo Smaldone, tive que repetir o segundo ano e fiquei até o quarto ano, então eu voltei alguns anos estudando com outros surdos, mas tendo como método de ensino a oralização. E aí entre nós conversávamos através de mímica e gestos porque nós não tínhamos ainda um conhecimento a respeito da língua de sinais, não se tinha uma língua oficial de sinais que a gente pudesse utilizar. Além disso, havia uma imposição da oralização por parte das irmãs pra gente, então pra mim era muito difícil porque eu não tinha uma compreensão a respeito do porquê que aquilo tudo acontecia. (Camila, março de 2021).

hooks (2017) nos diz que questão de classe diz respeito à materialidade: “a classe social não era mera questão de dinheiro, que ela molda valores, atitudes, relações sociais e preconceitos que definiam o modo como o conhecimento seria distribuído e recebido.” (p. 236) Refletindo a partir de sua escrita, entendo que o não saber como lidar com a surdez relaciona-se com os acessos à informação que se tornam possíveis na medida em que alguns acessos estão disponíveis, como nos serviços de saúde e na educação, tendo em vista que as famílias que encontraram mecanismos para lidar com essa descoberta passaram por acessos a fonoaudiólogos, médicos e professores. Ou já tinham, em sua formação, pessoas que atuavam nessa área de conhecimento.

Assim, o conhecimento dessas famílias ou a sua ausência pode ser contextualizada em seus grupos sociais e os serviços de saúde e educação a que tiveram acesso, considerando inclusive a geografia dos lugares onde cresceram, que se distinguem entre centros urbanos e regiões metropolitanas afastadas desses centros.

Houve um movimento de crítica feito pelas mulheres ativistas e pesquisadoras à primeira geração do modelo social da deficiência. Segundo Débora Diniz (2007), essas mulheres mães de crianças com deficiência, profissionais cuidadoras, teóricas feministas do cuidado – que questionam os ideais de autonomia e independência até então trazidos pela primeira corrente de estudiosos desse modelo – trazem debates sobre dependência, interdependência, a experiência do cuidado e a dor como temas centrais na vida da pessoa com deficiência. A intervenção dessas mulheres permitiu que se atentasse, na época, para a necessidade de se abordar essa temática a partir de uma reconfiguração desse conceito levando em consideração os diversos contextos em que as experiências corporais das pessoas com deficiência se concretizam.

Estudos mais recentes, como o da filósofa Eva Kittay (2011), apontam ainda que a concepção de cuidado envolva uma dimensão de trabalho – ao buscarmos garantir que as necessidades dessas pessoas sejam atendidas – assim como envolve a dimensão da atitude: de interessar-se pelo bem-estar do outro, de uma maneira que possamos contemplar a realidade das pessoas com deficiência a partir da sua subjetividade e da possibilidade de independência que lhe seja possível e traz, ainda, a proposta de reconhecermos a dependência como uma característica humana que, a depender da fase da vida e condições de saúde, pode envolver tarefas íntimas, assim como assistência de um cuidador.

Sobre essa questão do cuidado como uma temática relevante, ao se refletir sobre recortes de deficiência Anahi Mello e Helena Fietz (2018) consideram que

É necessário que não se presuma o tipo de cuidado mais adequado a partir de preceitos gerais, mas sim que ele seja uma co-construção cotidiana. O cuidado não pode ser compreendido como algo estabilizado. Ao contrário, ele é um processo aberto, composto por interações e intervenções contínuas que visam o bem-estar daquele que o recebe, bem-estar que tampouco é estabelecido de antemão (Mol 2008b), porquanto se constitui na prática, no decurso dessas relações. (MELLO; FIETZ, 2018, p. 134).

Entendendo, portanto, o caráter mutável da experiência com a deficiência e suas demandas de cuidado penso que as histórias de vida a que tivemos acesso demonstram como, por exemplo, se sentem amparados a partir de alguns recursos em determinados contextos; mas, em outros, não.

Essa compreensão se dá quando a pesquisa acessa situações em que cuidar para falar de forma articulada pode contemplar a comunicação que uma pessoa surda demanda em um momento específico, porém, não comporta o conteúdo que deve ser discutido em encontros com discussões que se estendem por horas, por exemplo. Beatriz nos relata algo nesse sentido: “Eu já era acostumada a oralizar, mas eu senti que não tinha aprendido nada. Não tinha intérprete, não falavam nada em língua de sinais.” (maio de 2020). Antônio nos conta da necessidade de ter legendagem em suas aulas já que tem um nível de perda auditiva que não consegue ouvir bem os professores e as professoras e não sabe língua de sinais, então contar com o recurso do serviço de interpretação das aulas não lhe adianta. Nas falas de Pedro, João e Camila podemos identificar relatos que remetem a formas específicas de cuidado demandadas para que suas inserções fossem satisfatórias.

A moça que teve o primeiro contato comigo na empresa já me conhecia, sabia que eu era surdo e veio, através de gestos, da escrita e apontamentos visuais, porque ela não sabia Libras, me explicar o que eu deveria fazer. Eu então confirmava tudo que ela falava, meio desinteressado por aquele tipo de comunicação, que na maioria das vezes eu nem entendia. Acabei fazendo as coisas copiando o que a minha colega do lado

também fazia e confirmava com ela se estava fazendo certo ou não. (Pedro, abril de 2020).

Fomos fazer faculdade em Sistemas de Informação e mais uma vez a gente pediu à instituição intérpretes, insistimos constantemente e não conseguimos. Então as aulas aconteciam e a gente sem aprender nada. A barreira da comunicação sempre existiu e aí a gente tentava se apropriar copiando os conteúdos de maneira autônoma, tentando sozinho aprender alguma coisa. Se tivesse intérprete, esses momentos de estudos não seriam sozinhos, nós poderíamos ter troca com os intérpretes pra saber sinais pra pedir pra explicar o que a gente não conhecesse em Português. Por exemplo, tinham conteúdos que envolvem algoritmos que a gente não consegue dar conta, algo muito complexo, então havia limitação em relação à língua portuguesa. Nosso contato, na universidade, se assemelha muito a nossa experiência nas escolas: sozinho com limitações em relação a comunicação e com poucos surdos nesse espaço. (João, março de 2021).

Nessa linha, Bruno Martins, Fernando Fontes, Pedro Hespanha e Aleksandra Berg (2012) consideram que se deve atentar às histórias de vida particulares das pessoas com deficiência, suas necessidades e desejos a fim de que, além disso, o processo de investigação seja consequência de uma coaprendizagem entre academia e pessoas com deficiência.

#### **4.2 Políticas educacionais para pessoas surdas**

Há um campo de pesquisa que surge na década de 70 e 80, no Brasil, que Luciane Lopes e Adriana Thoma (2017) consideram que traz a surdez a partir de uma abordagem interdisciplinar e de uma narrativa sobre uma ótica da identidade cultural e da diferença política que são os Estudos Surdos. Esse campo propõe discussões que concordam com o exercício de inscrever a surdez em uma ordem discursiva rompendo com a lógica da deficiência e dos processos corretivos de escolarização. Abordando assim as histórias de vida aqui estudadas, evidencia-se como a surdez se inscreve em suas biografias, estruturas de produção, memória coletiva, questões pessoais em contraposição a determinações sociais que partem da surdez como o único marcador que irá definir as experiências que as perpassam.

Em termos de participação coletiva, há, no campo das legislações e normas, menção tanto aos parâmetros biomédicos quanto aos culturais e linguísticos. Débora Diniz, Lívia Barbosa e Wederson Santos (2009) apontam que os critérios utilizados para a gestão de políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência no Brasil têm como concepção basilar o modelo biomédico. O documento elaborado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência considera que é a através da interação entre o corpo e as barreiras sociais que se restringe a participação plena e efetiva dessas pessoas nos espaços coletivos.

Por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, foi aprovada, pelo Congresso Nacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência assinada em

Nova York, em 30 de março de 2007, que, dentre outros pontos, tem como preocupação “as difíceis situações enfrentadas por pessoas com deficiência que estão sujeitas a formas múltiplas ou agravadas de discriminação por causa de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de outra natureza, origem nacional, étnica, nativa ou social, propriedade, nascimento, idade ou outra condição.” Considerando essa preocupação o documento traz que:

Discriminação por motivo de deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável. “Adaptação razoável” significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. (ONU, 2006, p. 23).

A redefinição da deficiência como uma combinação entre uma matriz biomédica e uma matriz de direitos humanos foi consequência do debate político e acadêmico proposto pelo modelo social da deficiência, diante da insuficiência do conceito biomédico de deficiência para a promoção da igualdade entre pessoas consideradas deficientes e não deficientes. O dualismo do normal e do patológico, representado pela oposição entre o corpo sem e com impedimentos, permitiu a consolidação do combate à discriminação como objeto de intervenção política, tal como previsto pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; DINIZ, BARBOSA; SANTOS, 2009, p. 70).

A Convenção abre portas para considerar o âmbito dos Direitos Humanos como um espaço de construção relevante para a concretização de práticas e possibilidades de inclusão e inserção de pessoas surdas na sociedade, sobretudo no campo da educação formal. Os relatos aos quais a pesquisa teve acesso demonstram como os interlocutores transitaram por discursos reparadores, culturais e linguísticos.

Meus pais, junto com a fonoaudióloga, optaram por me mudar de colégio já que eu ia pra outro nível escolar. E nessa busca, as escolas que eles procuraram num primeiro momento não me aceitaram, não aceitavam pessoas com deficiência. Só teve uma escola, que era longe de onde morávamos, que aceitou, mas eu não passei no exame de aprovação. Até que encontraram uma escola perto do shopping Ibirapuera, era em Campo Belo. Eles aceitaram porque lá era um colégio inclusivo, eles aceitavam surdos, cegos, cadeirantes, pessoas com síndrome de down etc. Aí eu estudei até o ensino médio lá. (Beatriz, março de 2020).

A minha relação com a língua portuguesa com a escrita da língua portuguesa sempre foi muito difícil, porque, como eu disse, diante da oralização que eu tinha que fazer eu não compreendia o que estava sendo dito, nem o significado das palavras. Eu lembro que, durante a época escolar, nas disciplinas de português, eu não compreendia

o que era explicado. Durante as atividades que eu trazia pra casa, minha mãe me mostrava algumas palavras, tentava explicar através da escrita também, mas eu não conseguia compreender as minhas atividades. Muitas vezes ela quem fazia, pedia pra copiar o que ela escrevia e aí, durante muito tempo, ela também fora de casa me mostrava essas palavras em português, ela não usava língua de sinais pra falar comigo, era só através da oralização. Às vezes eu confirmava, mas sem entender muito bem estava sendo dito. O que eu aprendi a fazer nesse período foi cópias das palavras em português, então era só copiar. Depois de um tempo eu percebi que não tinha nenhuma funcionalidade pra mim aquelas cópias, eu não aprendi nada. O que eu fazia era copiar o que a minha mãe escrevia, tentava escrever as palavras que eu já tinha decorado a grafia sempre fazendo as minhas atividades escolares. (Camila, março de 2021).

Aos cinco anos de idade, minha mãe, ainda preocupada com essa questão da comunicação, continuou buscando escolas. Eu fui conseguir ser matriculado depois dela muito procurar. Ela conseguiu uma escola privada onde eu também via o quanto eu era inferiorizado, muito inferiorizado em relação às atividades que eu recebia. As práticas incentivadas das minhas atividades não correspondiam ao nível das atividades dos meus colegas em sala de aula e nesse processo eu passei anos só fazendo cópia de palavras, cópia de frases, então eu sentia que mais uma vez eu estava sendo inferiorizado. Eu via que os estudantes ouvintes faziam avaliações e atividades que valiam notas e eu era colocado no lugar de quem não precisava fazer, eu não fazia nenhum tipo de avaliação a respeito do meu aprendizado. Quando eu saí dessa escola, eu fui pro Instituto Filippo Smaldone, dirigido por um grupo de freiras, voltado para crianças surdas. Então a gente foi pra um contexto em que eu aprendi sobre oralização e ainda encontrava barreiras de comunicação, eu continuava tendo limite e não conseguia me comunicar porque eu não tinha uma língua que desse conta. Então, eu estava ali só aprendendo a pronunciar as palavras que eu estava aprendendo a escrever. Nosso processo de ensino-aprendizado na escola partia desses parâmetros e não me trazia aprendizado, eu sentia que eu ainda continuava no mesmo patamar de não acesso às informações, então, era uma reprodução ruim de sons. (João, março de 2021).

A sociedade constrói um conhecimento sobre nós que não nos perpassa, sem nos conhecer e continua nos chamando de mudo e mantendo esse muro que deve ser quebrado e transpassado por nós para que estejamos em pé de igualdade a ponto de nós mesmos falarmos sobre nós. Aí, na minha trajetória, eu fui aprendendo muito sobre mim mesmo. Lidando com dificuldades que vivenciei na infância e vivencio até hoje. O meu contexto escolar é muito semelhante ao que eu vivenciei no contexto familiar. Lembrando dos meus primeiros anos escolares, eu lembro de ter uma comunicação muito simples baseada só em gestos. A primeira professora de que eu lembro, na sala de aula junto com alunos ouvintes, eu não percebia que era uma criança que estava sendo excluída, mas eu me sentia sempre muito sozinho, sempre na cadeira da frente, enquanto todos os alunos ouvintes ficavam sentados atrás, com as carteiras atrás de mim. A sensação que eu tinha é de que ela ensinava pra todos os alunos que estavam atrás de mim, mas pra mim não. (Pedro, março de 2021).

Acionar esses relatos permite que se contextualize como discursos reparadores configuraram essas experiências, seja no campo das instituições de ensino como nas relações familiares. Esse discurso reparador pode ser identificado quando Beatriz, Camila, João e Pedro contam que deviam aprender a língua portuguesa, que eram condicionados por professores, profissionais de saúde e familiares a memorizarem sua pronúncia e sua escrita. De um modo correspondente à ideia de que a pessoa surda deve aprender português para poder ser considerada uma pessoa que se comunica bem, defende-se, a partir do modelo biomédico, que,

ao perder a audição, essa pessoa deve buscar formas de reparar essa perda a partir da tentativa de alcance dos parâmetros de vivências ouvintes.

Tendo em conta essas experiências, penso que seja importante nos debruçarmos brevemente sobre a demarcação das pessoas surdas enquanto deficientes. Ainda que haja um movimento de defesa da surdez enquanto uma experiência linguística e cultural, a partir da leitura de Luisa Gediel (2010), compreendemos que há um jogo identitário vivenciado não só pelas pessoas surdas, mas na sociedade de um modo geral. Nesse contexto, pessoas surdas, ao serem identificadas ou se identificarem enquanto deficientes, podem fazer uso dessa categoria de uma maneira positiva, considerando que ela possa ter algum tipo de reconhecimento ou visibilidade diante de alguns contextos. Eu me refiro ao campo das legislações e dos regimentos e, nesse sentido, a pesquisadora aponta que: “para além das limitações físicas o que parece estar em jogo são as significações sociais. Nesse aspecto, a condição ‘deficiente’ ganha uma nova perspectiva positivada.” (GEDIEL, 2010, p. 112).

A antropóloga Cibele Barbalho (2015), em sua dissertação, aponta que na realidade coexistem discursos que: a) relacionam a surdez com a língua de sinais; b) que relacionam a surdez ao implante coclear; c) que relacionam a surdez com a suposta necessidade de desenvolver uma fala por meio de treinamento fonoaudiológico; d) que relacionam a surdez à suposta necessidade de usar aparelhos auditivos e que, sobretudo no campo dos direitos, relacionam-se estreitamente com os discursos sobre deficiência de modo mais amplo. Assim, penso que seja relevante perceber esses desdobramentos que essa condição corporal alcança enquanto diferença linguística, cultural e/ou sensorial.

## 5 INSERÇÃO UNIVERSITÁRIA: PERSPECTIVAS E HISTÓRIAS DE VIDA

A questão motivadora desta pesquisa parte da curiosidade de responder como o ingresso de pessoas surdas tem acontecido no que diz respeito às questões de acesso e permanência na UNILAB. Partimos, então, da universidade como ambiente cultural de análise ao percebê-la como espaço onde se entrecruzam as trajetórias até agora trazidas, trajetórias estas que são constituídas pela permanência dos meus interlocutores em outros ambientes que se destacam: núcleo familiar, escolas, comunidades surdas e localizações geográficas.

Imbricadas corporalmente, as experiências com a surdez foram contextualizadas a partir de alguns recortes envolvendo relações familiares, trajetórias escolares e relações linguísticas. Essa contextualização permite que se compreenda quais condições foram moldando os cenários que hoje se entrecruzam e são acionadas no universo analisado.

Entendendo a UNILAB como o universo que permite o encontro entre diferentes perspectivas, esse resgate importa também para que se identifique em que traços essas linhas se encontram na medida em que vão ocupando os mesmos espaços. Exercita-se a tabulação aqui dos recortes rememorados e suas caracterizações a partir das informações acessadas:

Quadro 1 – Ambientes Culturais Rememorados (continua)

Ambiente Cultural					
	Núcleo Familiar	Formas de comunicação	Escolas	Comunidades surdas	Localização geográfica
<b>Antônio</b>	Pais ouvintes	Língua Portuguesa	Regulares	Não tem contato	Distrito – CE
<b>Beatriz</b>	Pais ouvintes/ Pai médico/ Mãe enfermeira	L1: Língua Portuguesa L2: Língua de Sinais	Regulares/ Sem presença de intérpretes	Pouco contato	Capital – CE Capital – SP
<b>Camila</b>	Pais ouvintes/ Mãe professora	L1: Língua de Sinais L2: Língua Portuguesa	Regulares/ Específicas para crianças surdas/ Sem presença de intérpretes	Busca manter contato constante	Capital – CE Capital – PA

Quadro 1 – Ambientes Culturais Rememorados (conclusão)

Ambiente Cultural					
	Núcleo Familiar	Formas de comunicação	Escolas	Comunidades surdas	Localização geográfica
<b>João</b>		L1: Língua de Sinais L2: Língua Portuguesa	Regulares/ Específicas para crianças surdas/ Sem presença de intérpretes	Busca manter contato constante	Capital – CE
<b>Pedro</b>	Pais ouvintes/ Mãe Técnica em Enfermagem/ Pai Trabalhador Informal	L1: Língua de Sinais L2: Língua Portuguesa	Regulares/ Com a presença de intérpretes no Ensino Médio	Busca manter contato constante	Município/ Região Metropolitana – CE

Fonte: Elaboração da autora.

As informações trazidas no Quadro 1 acima demonstram possíveis intersecções entre as perspectivas de ingresso e permanência na universidade que são trazidas a partir das narrativas de Antônio, Beatriz, Camila, João e Pedro. A diferença, enquanto categoria analítica, é uma preocupação antropológica, portanto o exercício aqui proposto é de teorizar as histórias de vida no campo da universidade partindo dos recortes evocados nesses discursos. Esses recortes, por sua vez, são entendidos enquanto constitutivos de experiências corporais que orientam para uma reflexão na medida em que a vida material proporcionada pela família, os percursos educacionais vivenciados nas escolas que estudaram, as políticas públicas às quais tiveram acesso e as associações com outras pessoas surdas são acionadas em suas relações acadêmicas, a partir da identificação de elementos simbólicos e representativos de suas experiências.

Ao ler Csordas (2013), entendo o contexto acadêmico, ainda, enquanto um cenário de agenciamento do corpo a partir da prática constituída com a dialética, numa coprodução simultânea da realidade social pelo mundo e pelo corpo. A corporeidade é explanada pelo autor, então, como um ponto de vista do qual se pode examinar a existência humana e que as estruturas de agência, a experiência sensorial e a copresença corroboram com o que o autor aponta enquanto dimensões dessa corporeidade.

Nessa coprodução, há, a partir da docência, por exemplo, o planejamento e a concretização de aulas da disciplina de Libras em que parâmetros culturais envolvendo as vivências de pessoas surdas são trazidas pela professora que a ministra. Esse discurso pode ser

acessado a partir das suas aulas, assim como em espaços que ela vem ocupando à frente de palestras e formações para os professores da universidade.

Quando eu vou dar aula pros meus alunos, eu sempre falo da importância de entender também sobre a identidade e a cultura surdas. Falo sobre os tipos de identidade, sobre surdos que são oralizados ou que têm implante coclear. Eu acho importante esses conteúdos porque estimulam os estudantes, podem fazer eles desenvolverem empatia para caso encontrem um surdo em algum espaço. Nas turmas de estudantes de licenciatura, eles também podem saber o que fazer quando tiverem um aluno surdo, principalmente naquele primeiro contato. É importante entenderem que não precisa ter medo, e tem esse exemplo no convívio comigo, né? Muitos ficam com medo no começo das disciplinas, preocupados sobre como será a comunicação, por isso eu sempre pergunto, no primeiro dia de aula, se tem algum estudante que já teve contato com outra pessoa surda ou se é a primeira vez. Na formação de professores que eu participei, no eixo temático sobre acessibilidade, eu também falei sobre isso, sobre a importância de se tentar entender a experiência de cada pessoa surda, que vai ser única. (Beatriz, novembro de 2021).

Ao trazer as distintas perspectivas sobre essas experiências corporais, é possível teorizá-las em dimensões analíticas quando as conectamos entre si a partir dos cenários socioculturais até então trazidos. Ao considerar os interlocutores e as interlocutoras representativos do imaginário social dos espaços que frequentam, há relatos que evocam imaginários que se assemelham aos que perpassam as instituições de ensino.

Eu lembro da época em que eu não aceitava língua de sinais, achava aqueles gestos parecidos com macacos. Eu via surdos sinalizando e não gostava. Eu entendo que é culpa da influência que recebi da minha família, mas eu não me arrependo, não acho ruim ou fico triste. (Beatriz, abril de 2020).

A minha mãe, quando teve contato com os institutos voltados para educação de surdos, a primeira vez que ela teve foi em Belém, ela ficou traumatizada com o que era dito pelas irmãs que são as gestoras dos institutos. Esse trauma é em relação à língua de sinais, porque era dito que as crianças surdas tinham que aprender a oralizar, que eu só ia me desenvolver através da oralidade. E eu sempre fui muito resistente, eu fui teimosa em aprender Libras, e eu sei que a minha mãe ficou com raiva por causa disso. (Camila, agosto de 2021).

Alguns pontos desses relatos penso que podem ser costurados a partir de uma análise da subjetividade dessas pessoas e suas incorporações quando Beatriz traz o exemplo de que não falou em língua de sinais durante boa parte da sua vida por influência da sua família. Ela traz em seu relato que os pais comentavam que as pessoas que falavam em língua de sinais pareciam macacas. Essa negação, então, que Beatriz faz de falar em Libras pode ser entendida como uma reprodução do seu mundo social – a partir, não só do núcleo familiar, mas também das relações que desenvolveu com profissionais na área da saúde e da educação –, que vai sofrendo alterações na medida em que vai tendo contato com pessoas surdas falantes de língua

de sinais e também quando começa a atuar como professora de língua de sinais; ou seja, há, em sua vida corpórea, um imbricamento do seu corpo em sua práxis social.

No caso da Camila, a interlocutora menciona como um movimento de resistência e teimosia a escolha de comunicar-se através da língua de sinais a partir do momento em que se apropria dela, quando se identifica e a compara com a comunicação que vinha desenvolvendo através da oralização. O que reflete outro exemplo de agenciamento diante das determinações sociais advindas tanto da sua mãe quanto dos profissionais de educação aos quais esteve submetida em contextos educacionais.

Assim, ao ler Miguel Almeida (2004) interpretamos esses agenciamentos a partir da noção de que “o corpo é terreno da experiência e não objeto dela.” (p. 14).

O social não pode ser pensado como um objeto, por cima dos sujeitos sociais, ou como objeto de pensamento. É antes, sim, uma estrutura intersubjetiva, concreta, reproduzida através da ação incorporada. Consiste em locais de significado compartilhado e em interação mútua (mesmo que conflitual), em que os corpos agem e são passivos de ação sobre eles. São agentes e alvos de poder. (ALMEIDA, 2004, p. 13).

Pedro e João trazem relatos de como eram vistos em espaços onde atuaram no mercado de trabalho e trazem elementos que demonstram como as vivências no ambiente familiar e nos ambientes externos se repetem. Há uma mesma problemática vivenciada em casa e no trabalho em relação à comunicação de Pedro com as pessoas ouvintes com as quais convive. E João se refere a uma memória que exemplifica como uma estrutura social compôs a agência que fez naquele período do seu corpo e da sua inserção na biblioteca em que trabalhou.

Na mesma empresa, comecei a trabalhar no setor administrativo e eu ficava pensando que aquela área não era compatível com a que eu queria, mas pelo menos eu estava aprendendo coisas novas e adquirindo experiência. Não era tão repetitivo, nessa área, como era no estoque, por exemplo, então era bom, apesar do salário ser baixo. Eu comparava as relações que eu tive nesses espaços com as que eu tinha em casa, pouca interação, pouca comunicação. (Pedro, abril de 2020).

Depois de um tempo, eu tentei trabalhar com redes de informação, mas não consegui. Comecei a trabalhar na Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social, no setor da biblioteca, era um trabalho muito simples, não condizia com a minha formação. Minhas formações não eram levadas em consideração quando eu tentava me inserir no mercado de trabalho. Na biblioteca, então, eu passei muitos anos lá porque não tinha outra opção, lá eu não cresci, então foi um momento muito triste assim de trabalho. (João, março de 2021).

Esses depoimentos exemplificam as relações dialéticas constantes entre os poderes exercidos a partir das instituições sociais nas corporeidades investigadas. Nesse sentido, Lauro Mota (2021) considera, a partir das pesquisas que já vêm sendo feitas sobre surdez, que:

As condições concretas e materiais estão postas, em diferentes momentos da vida, com diferentes papéis sociais e que se configuram para a pessoa de determinada maneira, exigindo dela modos de atuação no mundo que também se transformam ao longo do desenvolvimento. (MOTA, 2021, p. 35).

Nesse estudo, o pesquisador traz ainda o núcleo familiar como instituição primária e mais significativa no que diz respeito a trocas e interações simbólicas, além de entendê-las imersas em um contexto histórico e cultural. Assim ele considera que: “O problema é quando algo que deveria ser emergencial e temporário torna-se a única possibilidade comunicativa da pessoa ao longo dos seus processos de desenvolvimento.” (MOTA, 2021, p. 47). Esse caráter emergencial diante da necessidade de comunicação caseira referenciada através das biografias aqui trazidas apontou, em diversos relatos, uma problemática que se estendeu por anos na vida dos interlocutores e interlocutoras.

Considerando Beatriz, Camila, João e Pedro, que ao longo de suas trajetórias estiveram amparados pelos contextos econômicos de suas famílias, assim como pelo entorno sociocultural em que estavam inseridos – pensando em estruturas de escolas que puderam acessar e tratamentos de saúde, por exemplo –, é possível compreender a relação que estabeleceram com a comunicação e a língua de sinais nos anos iniciais de suas vidas. Levando em conta também, que todos os exemplos são de famílias ouvintes que estavam tendo o primeiro contato com uma pessoa surda.

Na época, não tinha tecnologia, não eram tratamentos tão tecnológicos como temos hoje. E, aos seis meses de vida, meus pais descobriram que eu era surda e procuraram fonoaudiólogas ou médicos que fossem especialistas aqui em Fortaleza. Procuraram e não encontraram, então resolveram voltar os dois a morar em São Paulo. Lá eu comecei o tratamento com uma fonoaudióloga, eu tinha um ano. Ela, na época, estava cursando doutorado e foi a primeira pesquisa dela em “comunicação total”. Então, ela começou um trabalho comigo de estímulos visuais através da escrita, de fotos, imagens, desenhos; mas eu era muito bebê. Eu já comecei aí a ter contato com o alfabeto e a língua portuguesa. Aí fui crescendo e meus pais sempre frequentaram uma instituição lá que tinha voltada para pais de crianças surdas. Então pegavam informações, faziam cursos pra saber como ensinar crianças surdas. Aí eu fui me desenvolvendo. Então nesse contexto meus pais sempre me ensinaram português. Também procuraram uma professora particular pra mim de português, da mesma instituição que eles já frequentavam. (Beatriz, abril de 2020).

Assim que meus pais souberam que perdi a audição, minha mãe se preocupou com minha educação. Fomos morar um tempo em Belém porque lá tinha um instituto voltado para educação de surdos e meu pai tinha familiares lá. Aqui em Fortaleza, minha mãe era amiga de todo mundo da escola, ela foi professora de Português e já trabalhava lá há muito tempo. Então, ela sempre pedia às professoras, eu lembro na época, para que elas me estimulassem a fazer as atividades, que elas passassem as mesmas tarefas que passavam também pros estudantes ouvintes, eu acho que isso era mais ou menos no segundo ano da educação infantil. (Camila, março de 2021).

Considerando esses relatos, é importante mencionar as observações de Magnani (2007) a propósito de algumas inquietações que lhe ocorrem ao pesquisar sobre comunidades surdas:

Haveria, por exemplo, alguma correlação negativa entre melhor desempenho na língua de sinais e nível de renda e/ou escolaridade? Em outros termos: pessoas surdas de classes sociais mais altas tenderiam a receber treinamento com vistas à oralização, com ajuda da fonoaudiologia, diferentemente de surdos de camadas mais pobres, aos quais não restaria outra alternativa para comunicação senão a língua de sinais? (MAGNANI, 2007, p. 17).

Beatriz, filha de pai médico e mãe enfermeira, logo que nasce passa por tratamentos médicos, profissionais que a estimulam a desenvolver uma comunicação oral. Quando ela nasce, em Fortaleza, diante da falta de possibilidades de acesso a tratamentos desse tipo, a família se muda para São Paulo a fim de buscá-los. Lá ela começa a usar aparelho auditivo ainda bebê, é acompanhada por fonoaudiólogas, professores particulares, inclusive por uma pesquisadora que, na época, estava desenvolvendo uma pesquisa sobre comunicação total<sup>14</sup> – pautada em estímulos não só de oralização, mas também de gestos e mímicas ou do português sinalizado do qual, em vários momentos, Beatriz faz uso. Goldfeld (2002) traz uma diferenciação entre as línguas sinalizadas que são artificiais e as que são faladas a partir de um meio cultural.

No caso das línguas sinalizadas que são línguas artificiais criadas de acordo com o léxico da língua de sinais e das estruturas sintáticas da língua oral, a situação é diferente. A Comunicação Total valoriza a criação dessa língua, já que, ao contrário das línguas de sinais, ela pode acompanhar a fala oral. As línguas sinalizadas podem possuir a maioria dos elementos constitutivos das línguas, mas não possuem o elemento “produto cultural”, já que não são criadas na comunidade de falantes. (GOLDFELD, 2002, p. 103).

Considerando as perspectivas de Camila, João e Pedro, por exemplo, a língua de sinais não se baseou em um contexto artificial de ensino-aprendizado nos seus processos de aquisição. Ela e eles relatam que se identificaram com a língua e o que adveio dela quando adentram a comunidade de falantes e espaços culturais.

Assim, Beatriz, no desenvolvimento da sua comunicação, no seu processo de aquisição linguística, faz uso de diversos recursos, inclusive acredita que essa conjuntura foi o que a permitiu hoje ter uma boa relação com a língua portuguesa e se sente agradecida à família por essas iniciativas. Ela também conta que proporciona para as duas filhas, que são surdas, o

---

<sup>14</sup> Um método que, segundo a fonoaudióloga Marcia Goldfeld (2002), valoriza a comunicação e a interação entre surdos e ouvintes, fazendo uso da oralização, de gestos e mímicas ou do português sinalizado.

acesso a aparelhos auditivos, implante coclear e aprendizado da língua de sinais, pois considera que assim elas estão livres para decidir que tipo de comunicação usar.

Pedro, em seu contexto familiar, cresce, por volta de dois ou três anos, sem que os pais saibam que ele é surdo. Seus relatos remetem a uma estrutura familiar que envolve uma rotina dos pais ausentes de estímulos no que envolve o desenvolvimento de uma aquisição linguística. A família estranha seu comportamento diante de algumas situações específicas tais como: chamaram atenção quando ele está de costas e ele não reagir ou estar em espaços barulhentos e ele não se incomodar. Ao contextualizar a descoberta da sua surdez por parte da sua família, Pedro observa que os pais não tinham tempo para investigar mais a fundo como lidar com essa descoberta, pois trabalhavam muito e fora de casa.

Eu lembro que, até os 10 anos de idade, eu estudei numa escola, no contexto de inclusão, em que eu não aprendi a ler e nem aprendi a escrever. Eu era uma criança que estava ali só copiando as palavras dos livros. Fazendo cópias e mais cópias sem entender o significado delas. Minha irmã também me ajudava em relação a isso a fazer algumas cópias das atividades, então, durante muito tempo, eu só copieei. (Pedro, abril de 2020).

Diferente de Beatriz e Camila, Pedro não teve acesso a tratamentos fonoaudiológicos e, durante anos, não teve nenhum acesso a um tratamento específico no contexto escolar em que estava inserido. Embora Camila e Pedro também observem que faziam cópias de palavras e que não conseguiam atribuir significados a elas, eles tiveram esse recurso para aproximá-los de alguma outra forma de comunicação ou de estímulo diante dessa possibilidade. E, no caso de Beatriz, poder escolher entre se comunicar através da oralização ou através da língua de sinais está diretamente ligado ao fato dos estímulos que recebeu desde o seu nascimento.

Há em comum até então os medos e o não conhecimento acerca de como lidar, em uma família ouvinte, com o nascimento de uma criança surda, porém, outro caráter que se difere é como lidar com essa angústia e que condições concretas essas famílias proporcionam para avançar na relação com essa criança. Pedro, no trecho acima referido, aponta que, até os dez anos de idade, não se sentia estimulado, no ambiente familiar, para desenvolver alguma forma de se comunicar e se expressar que o contemplasse.

Camila, ao descrever os primeiros estímulos que teve no ambiente familiar também remete à mãe, professora, lhe ensinando métodos de aprendizado da língua portuguesa oralistas, pautados na repetição das pronúncias e memorização de grafias. Conta que a família se mudou para Belém, onde havia outros familiares e também um instituto voltado para educação de surdos, com filosofia de ensino oralista. A mãe estendia a prática dessa filosofia em casa, com

imagens e suas respectivas representações na escrita da língua portuguesa, assim como o pai, que ela fala que não aceitava língua de sinais e se recusava a explicar, através de gestos ou mímicas, o significado das palavras, dizendo que ela deveria procurá-los no dicionário. Nesse processo, Camila relata que não conseguia ir além dessa memorização no que diz respeito ao significado dessas palavras ou de como aplicá-las na sua vida.

A minha relação com a língua portuguesa, com a escrita da língua portuguesa, eu sempre tive muita dificuldade. Porque, como eu disse, diante da oralização, eu não compreendia o que estava sendo dito, as palavras. Eu lembro que, na escola, diante da disciplina de português, eu não compreendia o que era explicado. Durante as atividades que eu trazia pra casa, minha mãe me mostrava algumas palavras, tentava explicar através da escrita também, mas eu não conseguia compreender. As minhas atividades, muitas vezes, ela quem fazia, mandava eu copiar o que ela fazia e aí, durante muito tempo, também fora de casa, ela apontava essas palavras em português, ela não usava sinais, era só através da oralização. Eu confirmava tudo, mas sem entender o que estava sendo dito, o que eu aprendi a fazer, nesse período, foi cópias das palavras em português, então, era só copiar. No final desse período, eu percebi que não tinha nenhuma funcionalidade pra mim aquelas cópias. (Camila, março de 2021).

João também conta sobre a busca da mãe por escolas que aceitassem sua matrícula, que os pais também viajaram a São Paulo em busca de tratamentos e as referências que encontraram não eram pautadas pelo uso da língua de sinais para os processos de ensino-aprendizagem.

Eu nasci surdo e, na época, minha mãe ficou super preocupada, foi a São Paulo para saber a respeito de como lidar com a questão crianças surdas. Nós não tínhamos a língua de sinais como parâmetro de comunicação com as pessoas surdas, então, quando ela voltou pra Fortaleza, a nossa comunicação foi se desenvolvendo através de gestos e mímicas; e eu sempre sem compreender o que estava sendo dito. Eu lembro de que, mais ou menos com dois ou três anos de idade, meus pais buscaram escolas pra me matricular e muitas recusaram até que eu conseguisse uma aceitasse. Na época, era em formato de inclusão e aí, nesse contexto, eu não tinha nenhum tipo de comunicação com os outros estudantes, que eram todos ouvintes, então, sempre eu era colocado como um estudante que não precisava fazer as atividades, que não precisava me preocupar, como se eu tivesse sendo favorecido em relação às atividades. Eu via que os outros estudantes estavam praticando, estavam aprendendo, fazendo atividades e eu não estava. Então, eu ficava ali sem aprender nada em sala de aula. (João, março de 2021).

Beatriz, Camila, Pedro e João vão descrevendo as suas trajetórias educacionais e como elas se entrecruzam com as crenças dos seus núcleos familiares, interferência dos pais, profissionais de educação e saúde; essas dimensões da vida prática vão caracterizando a relação que constroem com a língua de sinais e com a língua portuguesa.

No caso de Beatriz e Camila, a família, ainda que de modos distintos, ao mesmo tempo que estimula a comunicação via oral, também estabelece uma oposição clara ao uso da língua de sinais. No caso de João, a família nem se questiona sobre como se comunicar com

ele, pois, segundo nos conta, estão sempre oralizando e isso faz com que ele se afaste do seu âmbito familiar. Pedro também se sente deslocado e afastado da família por conta da comunicação que não o contempla. Diante destes dados, penso que a recusa em permitir às filhas e aos filhos que utilizem a língua de sinais me parece relacionar-se com alguns pontos: 1) a influência do modelo biomédico na concepção da família, que aceita a orientação de que deveriam ser corrigidas as pessoas surdas; 2) o afastamento do contexto familiar na medida em que aprendem e preferem usar a língua de sinais; e, como consequência, 3) a possível perda de controle da família, sobretudo das interferências dos pais, sobre esses corpos.

João de Pina Cabral (1996) ensina sobre como pessoas e corpos transportam e reproduzem identidades familiares, no entanto, que também passam a se identificar com outras pessoas e que embora as diferenças culturais não impeçam experiências comuns, a compreensão mútua que envolve a comunicação entre pessoas que falam uma mesma língua é bem mais intensa do que se possa imaginar.

A sobrevivência no tempo de uma identidade familiar depende dos processos de identificação dos seus membros. Por conseguinte, verifica-se uma constante reavaliação da sua viabilidade enquanto identidade por parte dos que partilham essa identidade. (CABRAL, 1996, p. 205).

Pensando sobre essa reflexão, nota-se, entre os interlocutores surdos e surdas, uma dialética constante acerca de identificar-se com seus núcleos familiares, sobretudo, a partir do momento em que passam a se identificar com outras pessoas, assim como a falar outra língua.

Há pontos que considero possíveis de aproximarmos a partir dessas biografias: as trajetórias educacionais que vivenciaram, o contato com a língua de sinais tardio e o movimento de associar-se a outras pessoas surdas. Esses elementos foram trazidos aqui a fim de percebê-los no contexto universitário em análise. Ao trazer esta complexidade, creio que ofereço uma contribuição significativa ao estudo sobre a presença de pessoas surdas na universidade, contrapondo a tendência a se pensar as demandas desse público de forma generalizada, partindo do imaginário de que a experiência com a deficiência é única, perdendo assim a dimensão subjetiva de cada pessoa que passa por esse espaço.

## 5.1 Percursos educacionais, língua de sinais e associação com pessoas surdas

Antônio, Beatriz, Camila, João e Pedro, ao trazerem suas narrativas, estão aqui como contadores de histórias e o fazem não só à pesquisa, mas também a outras pessoas da comunidade acadêmica. Beatriz conta sua história nas disciplinas que ministra, Pedro conta nas disciplinas que cursa, João contou em seu trabalho de conclusão do programa de pós-graduação que cursou, Antônio contou um pouco no evento que participou e Camila – a mais recente ingressa na universidade – conta para mim. Eles e elas, nessa prática, tornam-se contadores de histórias em que trazem personagens, assim como o são. Nestas histórias, eles e elas são protagonistas e, nesse imbricamento, referencio Kofes (2001) quando a autora sugere que a vida trazida em narrativas demonstra como ela é contada, que a vida enquanto experiência significa enquanto é narrada pelas pessoas que a vivenciaram, e a vida vivida diz respeito ao que acontece atualmente. Considerando essa leitura, entendo que aqui tivemos acesso a recortes dessas três dimensões da vida: vivida, experienciada e contada.

A partir da antropologia pode-se deslocar essas histórias de vida para interpretá-las enquanto fonte de conhecimento a fim de ampliar o olhar acerca da questão central desta pesquisa. Aqui há um esforço de realizar o que a autora considera como um dos pressupostos fundantes da antropologia: “um estudo monográfico que, ao debruçar-se sobre uma especificidade, amplia os horizontes do já conhecido e, ao precisar um contexto diferenciado, abre possibilidades de comparação e generalização.” (KOFES, 2001, p. 16).

Nessa linha, ao debruçar-se sobre as histórias de vida dessas pessoas surdas, é possível ampliar o olhar acerca de como vem acontecendo esse processo de inserção universitária, especificando um campo que envolve 5 interlocutores a partir do qual evidenciam-se possibilidades de comparação e pontos comuns que envolvem esses processos.

Alguns eixos trazidos nessas narrativas demonstram pontos comuns: os percursos educacionais que já traçaram, o uso que fazem da língua de sinais e a associação que tiveram com outras pessoas surdas. No caso de Antônio, posto o que tive acesso, ele até a vida adulta estudou em escolas regulares enquanto ouvinte, sem questões que perpassassem a temática da surdez, assim como não faz uso da língua de sinais e nem tem sua trajetória marcada pela associação com outras pessoas surdas. Porém, entendo que se aproxima dos demais na medida em que se identifica como deficiente auditivo na universidade, assim como demanda serviços de acessibilidade e defende pautas voltadas para as temáticas de inclusão. Segue um quadro apontando essas demandas de acordo com a solicitação de cada um e cada uma:

Quadro 2 – Demandas Solicitadas

UNILAB – 2016 a 2021	
Demandas Solicitadas	
<b>Antônio</b>	1) Legendagem das Aulas Transmitidas 2) Adaptações Metodológicas das aulas e Avaliações
<b>Beatriz</b>	1) Serviços de Tradução/Interpretação em Língua de Sinais
<b>Camila</b>	1) Serviços de Tradução/Interpretação em Língua de Sinais
<b>João</b>	1) Serviços de Tradução/Interpretação em Língua de Sinais 2) Adaptações Metodológicas das aulas e Avaliações
<b>Pedro</b>	1) Serviços de Tradução/Interpretação em Língua de Sinais 2) Adaptações Metodológicas das aulas e Avaliações

Fonte: Elaboração da autora.

Ao atuar no atendimento dessas demandas, começo a perceber pontos comuns que são trazidos nos discursos e vivências cotidianos incorporados pelos interlocutores e pelas interlocutoras. E é a partir dessa relação em campo e do registro de suas biografias que consigo reuni-los.

Beatriz, Camila, Pedro e João estudaram a maior parte de suas vidas escolares em salas de aula compostas por uma maioria de estudantes ouvintes. Beatriz conta que nunca estudou em uma escola voltada só para surdos; Pedro também não; Beatriz, por questão de escolha da família; e Pedro por falta de acesso a escolas com essa proposta. Camila e João estudaram no mesmo instituto – Instituto Filippo Smaldone – em Fortaleza, voltado para crianças surdas que, na época, tinha como proposta de ensino a oralização.

As iniciativas às quais tiveram acesso Beatriz, Camila e João diferenciam-se das que tiveram Pedro, que não estudou em nenhuma instituição voltada para educação de surdos. O primeiro contato que teve com algum atendimento específico foi através da presença de um profissional intérprete em Libras já no ensino médio.

Bernard Lahire (1999) traz em seu estudo uma análise sociológica sobre a concepção de sucesso e análise escolar que se aproxima, nesse trecho, a uma interpretação acerca das distinções não só desses exemplos da vida de Beatriz, Camila e João, mas também de uma compreensão mais ampla dessas experiências:

Ora, trata-se, neste caso, de duas apreensões diferentes da mesma realidade social. As propriedades, os capitais... são os índices que o sociólogo retém para construir, por exemplo, um espaço objetivo das posições num campo ou uma condição objetiva de existência, mas essas propriedades ou capitais só existem em relações sociais de interdependência, encarnadas ou mobilizadas por seres sociais concretos que, eles próprios, se constituíram através dessas formas de relações. (LAHIRE, 1999, p. 353).

Considerando essa leitura, entendo que os percursos educacionais aos quais tiveram acesso Pedro, João, Beatriz e Camila perpassam as relações com seus núcleos familiares de interdependência que, por sua vez, vão sendo moldadas e por vezes encarnadas.

No que tange às relações com a língua de sinais e a língua portuguesa em sua modalidade escrita na UNILAB, pode-se então entendê-las considerando quais condições foram trazidas a partir do seu contexto familiar, por exemplo. Ao escrever sobre o estudo de experiências, Lahire (1999) considera que é preciso sempre se perguntar se elas são vividas positivamente ou negativamente. Assim, ao lidarmos com pessoas surdas que passaram por percursos educacionais aos quais não conseguiam atribuir sentido, qual a probabilidade de, ao ingressar na educação superior, terem uma boa relação com a escrita da língua portuguesa?

A experiência do Pedro, que durante muitos anos não sabia o nome dos seus familiares e não teve contato cotidiano de comunicação direta com os seus familiares, demonstra uma realidade significada por ele como parâmetro atual ao se comunicar com outras pessoas ouvintes nos contextos sociais fora do âmbito doméstico. A sua insistência por se comunicar a partir da língua de sinais e não por outros canais penso relacionar-se com o caráter de ineficácia atribuído à comunicação oral para o cumprimento das suas demandas de comunicação, assim como foi nesse primeiro contato em casa.

Sobre Camila, ela relata que perguntava ao pai o significado das palavras em língua portuguesa, ele dizia para que procurasse o dicionário e, ao fazer essa busca, ela conta que se deparava com outro universo desconhecido, que significava encontrar várias outras palavras que não sabia o significado. Ela conta também que sua mãe escrevia palavras pela casa para que as decorasse, sem conseguir ter acesso aos seus significados e ficava “sem saber o que fazer com elas”.

Esses exemplos me remetem ainda ao que Lahire (1999) aponta como cenário que crianças encontram no contexto familiar de relação com a escrita e que este irá ser associado ao chegar em sala de aula e ter que lidar com esse exercício novamente. Nesse sentido, há menções de como nas escolas voltadas para educação de surdos também havia a prática de ensino da língua portuguesa através da oralização, ou seja, havia uma repetição do exercício que praticavam em casa.

[...] o fato de ver os pais lerem ou escreverem com ou sem dificuldades, de ver os pais recorrerem cotidianamente, em sua vida familiar, a escritas de determinado tipo pode desempenhar um papel importante do ponto de vista do sentido que a criança vai dar ao texto escrito dentro do espaço escolar. Irá associá-lo a uma experiência necessariamente dificultosa e até mesmo dolorosa, ou, ao contrário, a um ato natural e, às vezes, até de prazer? Fazem-na participar, de alguma forma, dos pequenos atos de comunicação escrita cotidiana? (LAHIRE, 1999, p. 21).

Esses questionamentos me remetem aos sentimentos de isolamento atribuído às comunicações que iam se desenvolvendo ali no dia a dia familiar a partir da língua portuguesa. Tentativas de comunicações essas que, no caso de Camila, por exemplo, envolveram exercícios repetitivos que não lhe davam prazer.

Camila, João e Pedro foram expostos a um cotidiano de contato com essa língua no ambiente familiar e educacional de privações. Diferente de Beatriz, que aponta para uma relação com o português mais confortável, considerando o aparato que teve cotidianamente para lidar com essa língua através de professores particulares, ajuda de outros colegas em sua casa e dos pais ao explicarem o que acontecia durante o dia para que ela conseguisse entender.

Os exemplos de Beatriz, Camila e João perpassam por contextos familiares em que as práticas de ensino escolares se refletiam. Essa menção de Lahire (1999) aos contextos familiares que correspondem com as ordens escolares é descrita da seguinte forma:

A apreensão das formas de exercício da autoridade familiar nos parece importante, porque a escola primária é um lugar regido por regras de disciplina e porque certos alunos são estigmatizados como indisciplinados, desatentos ou bagunceiros. A escola desenvolve nos alunos e supõe de sua parte o respeito às regras escolares de comportamento. O comportamento daqueles que respeitam, por si mesmos essas regras, é frequentemente classificado como “autônomo” (a autonomia é considerada a capacidade de seguir sozinho pelo caminho certo e da maneira certa), e opõe-se ao comportamento daqueles a quem é preciso, incessantemente, lembrar as regras e que demonstram pouco espírito de autodisciplina, de *self-direction*. (LAHIRE, 1999, p. 28).

Nesse ponto, pode-se analisar que Beatriz traz um discurso de conseguir uma vida mais autônoma a partir da apropriação que tem da língua portuguesa, penso então que esse caráter pode ser relacionado ao fato dela conseguir cumprir a regra posta pela comunicação majoritária que é a das pessoas ouvintes. Então, ao conseguir acessar sozinha, pelo que é considerado como o “caminho certo e da maneira certa”, ela consegue ser vista como alguém disciplinada. Já Beatriz, Camila e João, ao lidarem com a oralização nas escolas e em suas famílias sem corresponderem às regras de comunicação ali trazidas como corretas, são considerados como desobedientes à ordem. Pedro, embora em seu relato traga que não se sentia estimulado no contexto familiar a desenvolver algum tipo de propriedade linguística, na escola

passou por experiências em que sentiu que estava sendo considerado desobediente quando reagia de forma agressiva às relações que envolviam sua comunicação com as das outras crianças.

Em meio a esse contexto eu continuava sendo alvo de chacota, eu me sentia muito mal e não esqueço. Os alunos amassavam bolinha de papel para jogar em mim, eu ficava irritado, agredia os alunos. Tínhamos brigas e eu não conseguia falar com eles, quando eu tentava falar através de gestos e mímicas eu era alvo novamente de brincadeiras. E aí o que a professora fazia era me levar para a coordenação, a gestão da escola me colocava numa sala e me isolava. Eu me sentia como uma criança burra, que não sabe o que estava fazendo e que precisava ser isolada para me acalmar. Isso me deixava muito angustiado, sentia que era uma limitação muito grande e que era reflexo de uma abordagem muito tradicional. (Pedro, outubro de 2021).

Considerando essas instituições onde estudaram Beatriz, Camila e João, a regra era não usar língua de sinais em sala de aula. Nesse sentido, diante da autoridade familiar que corrobora com essa regra em seu contexto doméstico, ao lidarem com filhos e filhas se posicionando contra essa autoridade na medida em que colocam suas preferências em se comunicar em língua de sinais pode ter representado para a família esse lugar de indisciplina, por exemplo, contrariando o que as escolas impunham como o ideal de autonomia e bom comportamento.

Além disso, outra leitura que faço dessa questão de resistência familiar diante do uso da língua de sinais é de que o contato com uma língua que não é a do contexto familiar, que é como se caracterizam os núcleos familiares aqui apresentados, significou, nos casos de Camila, João e Pedro, um afastamento da sua família.

Camila observa que foi se afastando da mãe quando começou a dar preferência a se comunicar apenas por língua de sinais. João fala que passou a se desinteressar de estar nos espaços e momentos de encontros familiares porque estavam todos conversando entre si sem que ele entendesse nada do que estava sendo dito. E Pedro relata que precisou sair de casa para poder adquirir uma língua e, assim, atribuir sentido às suas experiências de vida. No caso da Beatriz, ela correspondeu aos doutrinamentos passados pela mãe e pelo pai, não rompeu e ainda na vida adulta faz uso das formas de comunicação trazidas pelos pais enquanto ideais.

Posto isso, tem-se o exemplo de rupturas com o contexto familiar quando acessaram outros espaços onde não estavam mais no campo do privado, mas no público, como as ruas, as escolas e as associações. Essa transição me remete ao que Magnani (2007) apresenta como definição de *pedaço*:

Tome-se a idéia de pedaço, que se apresenta como espaço intermediário entre “casa e rua”: enquanto a primeira representa o domínio do privado, é o espaço das relações de sangue, do contato íntimo e da segurança, “rua”, ao contrário, é o âmbito do público, das oportunidades, dos estranhos e também do perigo. Pelo fato de intermediar os dois domínios, o pedaço apresenta características de ambos, combinando-as, porém, na forma de novas regras: da casa reproduz o ambiente de segurança e, da rua, a possibilidade de contato com pessoas que não estão vinculadas pelos laços de parentesco. Desta forma, o pedaço pode ser considerado uma espécie de transformação, de passagem do âmbito doméstico em direção ao público. É como se, de um lado, a casa se abrisse para fora e, de outro, a rua se tornasse mais acolhedora: a intersecção entre ambos é que permite a particular experiência proporcionada pelo pedaço. (MAGNANI, 2007, p. 8).

Os primeiros contatos que Camila, João e Pedro tiveram com outras pessoas surdas não perpassam as relações de sangue e não reproduziam as regras de comunicação do domínio familiar; essa possibilidade, por sua vez, propiciou o contato com outra língua, com pessoas estranhas a esse contexto doméstico que foram qualificadas como acolhedoras na medida em que se comunicavam com uma língua em que conseguiam se expressar sem empecilhos. Esses *pedaços*, quando transitados, ensejavam novas experiências e representavam uma transformação na forma de se comunicar, no significado de autonomia a partir de relações em outro espaço coletivo.

Nas histórias de vida de Beatriz, Camila, João e Pedro, há menção às associações de surdos e aos espaços em que encontram outras pessoas surdas enquanto lugares de identificação, segurança e desenvolvimento linguístico em relação à língua de sinais. E, também, no caso de Camila, João e Pedro, de como, mesmo em instituições de ensino que proibiram as línguas de sinais ou que não a tinham como parâmetro de comunicação, ao associarem-se com outras pessoas surdas desenvolveram uma comunicação cotidiana alternativa à oral-auditiva.

Depois do quarto ano sabendo muito pouco língua de sinais, algo muito básico, foi que tive contato com outras pessoas surdas. Nesse ano, estudei no Filippo Smaldone e comecei a desenvolver minha aquisição linguística em relação à língua de sinais. Eu conheci outras pessoas surdas, fui pegando alguns sinais, aprendendo, me apropriando. Eu lembro de que quando tinha uns 15 anos de idade foi que senti que tinha uma língua, fiquei pensando que isso deveria ter acontecido desde a infância. Se isso tivesse acontecido, eu teria uma boa fluência linguística, uma capacidade de me desenvolver, de aprendizado diante das minhas experiências de mundo, era isso que deveria ter acontecido, então houve um atraso em relação a isso. Na época do instituto, eu também tinha um colega surdo que sabia língua de sinais e que me ajudava bastante em relação à oralização que nessa escola nós tínhamos que estudar. Também no contexto de inclusão, nas escolas em que todos eram ouvintes, nós, enquanto minoria, os surdos, que éramos eu, um amigo e uma amiga, estudávamos na mesma turma durante anos e nós nos ajudávamos. Aí, nesses contextos, nós ficamos isolados, em silêncio, conversando só entre a gente, não tínhamos contato com os outros estudantes que conversavam entre si e brincavam. (João, março de 2021).

Eu ficava assustado porque eu não conhecia ninguém, nessa escola tinha presença de intérprete, tinham pessoas surdas falando em língua de sinais, sinalizando... Isso foi em 2002, mais ou menos, e aí eu lembro de que, quando ingressei nessa escola, não sabia língua de sinais, então estranhei esse primeiro contato. Nessa escola, tinham oito surdos que estudavam em salas de aula regulares com outros estudantes ouvintes. Eu, no começo, fiquei assustado, imaginando como é que seria aquele convívio: eu não conhecia aquelas pessoas, eu não conhecia outros surdos e todos eles falavam línguas de sinais. Eu ficava tentando entender, tinha dificuldade no começo, mas, aos poucos, com ajuda do intérprete, por exemplo, quando nós recebemos atividades escritas em português ou com essas apostilas de Libras com o desenho em língua de sinais e um desenho da figura daquele sinal. Quando eu vi o desenho de uma árvore e o desenho do sinal do lado, eu tentava reproduzir aquele sinal e fui me apropriando aos poucos de cada palavra, de cada significado e fui ampliando o meu conhecimento a respeito de vários sinais. E aí meu aprendizado não era só através dessa apostila, tinham momentos também formais de brincadeiras e conversas na hora do intervalo, fora da sala de aula. Às vezes, era confusa a quantidade de sinais que eu estava aprendendo, mas, aos poucos, na medida em que eu fui interagindo, fui me acostumando a me comunicar através da língua de sinais e, principalmente, a partir das conversas que eu tinha com outros surdos. Aquele contato com surdos e com ouvintes que sabiam língua de sinais me deixou muito contente, isso me agregou uma experiência de aprendizado. (Pedro, abril de 2020).

Me faltava informação, as mensagens não eram passadas de forma completa, então não gostava de estar entre ouvintes e nesses grupos me sentia atrasada. Então, com as pessoas surdas eu me sentia contemplada, converso por horas, sinto prazer de estar conversando. Então, culturalmente, eu me identifico de uma maneira muito forte com a identidade surda, com a comunicação das pessoas surdas, embora eu oralize bem, eu entenda a oralização de algumas pessoas, é com a língua de sinais que eu me sinto íntima, com a qual eu tenho intimidade. Eu sinto que, através da língua de sinais, é uma beleza, um brilho, que amplia a minha percepção, a minha compreensão de mundo a partir do campo visual. A oralização eu uso muito no ambiente familiar, com as pessoas da minha família, mas com as pessoas surdas eu uso a língua de sinais. Eu fico tentando manter esse contato, participando das associações. Na vida adulta, a gente acaba tendo mais responsabilidades, com família e trabalho então eu passei a frequentar menos a associação de surdos. E, embora eu não tenha frequentado tanto associações como antes, eu mantenho amizade com um grupo de amigos surdos que são mais íntimos que estou sempre encontrando, conversando. Eu amo estar entre pessoas surdas, nas festas, datas comemorativas, eu me identifico com elas, assim como também com pessoas ouvintes que sabem língua de sinais. Eu entendo as diferenças dessas pessoas surdas e das pessoas ouvintes, mas todas elas falando língua de sinais eu consigo adquirir experiência e ir conhecendo essas pessoas. (Camila, agosto de 2021).

Esse movimento de resistência vivenciado nas práticas cotidianas, também se configura nos núcleos familiares compostos, em sua maioria, por pessoas ouvintes que não conhecem língua de sinais e que tentaram construir uma comunicação pautada na oralização.

Considerando o contexto no qual essas instituições de ensino se encontravam, a língua de sinais só passa a ser considerada pelos discursos formais como um aparato cultural a partir de estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, tais como o estudo realizado, no ano de 1960, pelo linguista norte-americano Willian Stokoe<sup>15</sup>. O autor apresenta uma pesquisa na qual

---

<sup>15</sup> Dr. William C. Stokoe, Jr. (1919-2000) foi um estudioso que pesquisou extensivamente a língua gestual americana enquanto trabalhava na Universidade Gallaudet.

demonstra como a comunicação por sinais tinha uma gramática própria, legitimando-a assim enquanto língua.

Conferir à língua de sinais o estatuto de língua não tem apenas repercussões lingüísticas e cognitivas, tem repercussões também sociais. Ser normal implica ter língua, e se a anormalidade é a ausência de língua e de tudo o que ela representa (comunicação, pensamento, aprendizagem etc.), a partir do momento em que se configura a língua de sinais como língua do surdo, o estatuto do que é normal também muda. Ou seja, a língua de sinais acaba por oferecer uma possibilidade de legitimação do surdo como “sujeito de linguagem”. Ela é capaz de transformar a “anormalidade” em diferença, em normalidade (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 567).

Essa abordagem considera a pessoa surda falante de uma língua de modalidade distinta das línguas orais – língua de sinais – e que assim abre margem para ser visto como pertencente a uma identidade, cultura e comunidade própria (SANTANA, 2007). Esse sentimento de pertencimento é referenciado por alguns interlocutores e interlocutoras em diferentes estruturas sociais, tais como mercado de trabalho, núcleo familiar e instituições de ensino.

Eu tentei concurso para professora de Libras e deixei esse emprego na área de informática. Aí eu comecei a trabalhar como professora de Libras, eu tive uma sensação muito melhor atuando nessa área. Desculpa, não falei, mas antes, quando eu terminei a minha primeira graduação, que eu senti que não gostava, eu tentei outra, em 2006, e fiz parte da primeira turma de Letras Libras da UPFSC, com polo na UFC. Eu tentei junto com outros colegas. A prova foi à distância, eu passei, mas meus colegas não; e aí eu fiquei pensando: eu vou começar esse curso sozinha. Eu sempre estudei junto com eles, mas eu recebi muitos estímulos e incentivos na época para que eu tentasse e eu acabei aceitando. Nesse curso, tinha uns 30 alunos e só três eram ouvintes, todos falavam língua de sinais. Foi muito bom porque o espaço é de uma apropriação muito forte, de uma diversidade muito grande de sinais; e até então eu não tinha tanta propriedade com a língua de sinais. O contato que eu tinha era muito pouco e com poucas pessoas, sempre com as mesmas. No curso de Letras Libras, eu consegui adquirir uma fluência na língua de sinais, me formei nesse curso e depois fiz especialização durante três anos na mesma área. (Camila, março de 2021).

Onde eu comecei a trabalhar como professor de Libras, mais uma vez me deparei com uma instituição de ensino sem intérprete. Então, não é fácil, porque com a língua de sinais é com ela que eu consigo me comunicar, me desenvolver, acessar aprendizados e eu entendo que ter aprendido língua de sinais tardiamente me traz muitas limitações. Eu sei que, se eu tivesse tido contato com a língua de sinais desde criança, eu teria um aprendizado melhor, desenvolvimento cognitivo melhor, então eu tive muitos prejuízos por estar sempre fazendo exercício de oralização, tentando memorizar palavras. Isso não me trouxe aprendizado, isso não fez eu aprender, adquirir conhecimentos. Então, toda essa minha trajetória pautada pelo oralismo não contemplava as minhas necessidades. Hoje eu percebo algumas melhorias a partir das pesquisas que são desenvolvidas, artigos publicados. Então, é um acúmulo de prejuízos que a gente vem tendo para que hoje a gente consiga discutir questões lingüísticas que se relacionam com essas limitações e não só no campo da educação, mas também em relação ao contexto de atuação no mercado de trabalho. (João, março de 2021).

Então, quando eu era mais novo, eu me percebia enquanto uma pessoa depressiva, pensava em morrer porque eu não tinha amigos, não tinha contato com as pessoas ao meu redor, não conseguia me comunicar, era alvo muitas vezes de chacota, então eu me sentia muito sozinho. Tentei falar sobre como eu me sentia no ambiente familiar e não conseguia ser compreendido. Então esse tipo de limitação e sentimentos existiram durante muito tempo. A partir da minha convivência fora de casa foi que eu passei a entender algumas coisas e comecei a me sentir de uma maneira diferente, meus sentimentos foram mudando quando eu percebi, por exemplo, que, na minha família, quando estavam todos conversando e alguns parentes se reuniam na minha casa, eu ficava só olhando, me sentia mal e comecei a questionar “o que vocês estão falando?” e eles me respondiam de forma resumida. Eu sabia que não eram poucas coisas que eles conversavam, meus tios, primos, primas ficavam por horas conversando, então eu sabia que não era só aquilo que tentavam me dizer que estava sendo conversado. E isso reforçava esse sentimento de solidão no meu ambiente familiar, eu percebia que várias vezes isso acontecia. Então, eu me acostumei a sempre perguntar: “o que ele disse? o que é isso que ele tá falando?” Acho que a maioria dos surdos tem esse tipo de comportamento, esse costume, eu sei. E isso é uma maneira de termos acesso às informações, principalmente quando os ouvintes estão conversando entre si. Então, era muito difícil porque as conversas eram longas e só através da língua de sinais eu conseguia ter acesso a informações assim tão longas, se não fosse assim não tinha como. (Pedro, abril de 2020).

Camila, João e Pedro relatam como se sentem ao usar língua de sinais, como foram os primeiros contatos, como foram reveladores de um conforto diante das questões de comunicação que existiam até então. Beatriz conta que passou a frequentar a associação de surdos no Ceará já na vida adulta, que, quando vai, leva as filhas e vai junto com o marido, que também é surdo. Quando o conheceu, em 1998, falou que achou legal porque ele era surdo e também oralizava, assim como ela: “foi com ele que eu aprendi a importância da comunicação para o surdo.” (abril de 2021).

## **5.2 Experiências com a surdez em contexto acadêmico**

Ao considerar a universidade enquanto campo em que histórias de vida se cruzam, as experiências aqui narradas são interpretadas, a partir de Joan Scott (1999), como aquilo que se quer explicar como fonte para reflexões, de um modo, o que se conta como “experiência não é nem auto-evidente, nem definido; é sempre contestável, portanto, sempre político.” (SCOTT, 1999, p. 20). Assim, a proposta de conduzir essa escrita por esses percursos e cruzá-los na UNILAB corresponde ao desejo de entender as experiências com a surdez nesse campo como algo contestável, não definido, que não perpassa por verdades homogeneizadoras, pois se parte do pressuposto de que a surdez não é o único marcador determinante dessas experiências.

Nesse sentido, os percursos educacionais, o movimento de associação com pessoas surdas e os usos da língua de sinais descritos pelos interlocutores e interlocutoras propiciam costurar as percepções que trazem hoje acerca do ingresso e da permanência que vivenciam na

UNILAB a partir do momento em que essas pessoas se encontram e demandam ações de inclusão partindo de suas particularidades.

Segundo uma pesquisa recente feita a partir do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente – PPGE (UNILAB/IFCE), com autoria de Emanuel Cipriano e Sinara Almeida (2021), a UNILAB conta hoje com 7 estudantes surdos. Sendo 5 em cursos de Graduação e 2 na Pós-Graduação *Strictu Sensu*. O quantitativo a que temos acesso no campus do Ceará a partir da solicitação de serviços de acessibilidade linguística no que diz respeito a interpretações e traduções em língua de sinais envolve 4 pessoas surdas, 3 discentes e 1 docente, que compõem o grupo de interlocutores dessa pesquisa.

Segundo o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho de Acessibilidade da universidade, a instituição, ao longo dos seu dez anos de criação, teve algumas dificuldades no cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade: a ausência de uma política institucional de acessibilidade e de um plano de gestão que contemplasse a realidade da universidade; a ausência de um núcleo de acessibilidade; a ausência de um programa de formação dos professores universitários para atender ao público alvo da educação especial; a ausência de acessibilidade tecnológica e nas bibliotecas; existência de barreiras arquitetônicas; insuficiência de quadro de pessoal para atender às demandas, tais como intérpretes/tradutores, professores de apoio pedagógico; ausência de tecnologias assistivas e de apoio ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos; entre outros.

Considerando essas dificuldades, o mesmo documento citado traz ainda que a política de acessibilidade na universidade em questão deve se fundamentar em alguns marcos legais, tais como: 1) A Constituição Federal/88, art. 205, que garante a educação como um direito de todos; 2) A Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais Libras como segunda língua oficial do país; 3) O Decreto nº 3.956/2001, que ratifica a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de deficiência; 4) O Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as Leis 10.048/2000 e 10.098/2000, estabelecendo normas gerais e critérios básicos para o atendimento prioritário a acessibilidade de pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida; 5) O Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre o uso e a difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras e estabelece que os sistemas educacionais devem garantir, obrigatoriamente, o ensino de Libras em todos os cursos de formação de professores e de fonoaudiólogos e, optativamente, nos demais cursos de educação superior; 6) O Decreto nº 6.949/2009, que ratifica, como Emenda Constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); 7) O Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre o

atendimento educacional especializado, que prevê, no §2º do art. 5º: VII – estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior.

Partindo da minha experiência enquanto servidora da universidade atuando na prestação de serviço de tradução e interpretação em língua de sinais, tive acesso a algumas iniciativas: a contratação de profissionais Intérpretes/Tradutores em Língua de Sinais (2015), a contratação de uma professora surda para o quadro de professores efetivos da universidade (2016), a criação do Setor de Acessibilidade (2016) – que foi aglutinado ao atual Setor de Esporte, Lazer e Acessibilidade (2018) e que atualmente está como Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade – NIADI (2021).

A respeito dessas ações de acessibilidade e inclusão na universidade, ocorreu, recentemente – em novembro de 2021 –, a realização do II Encontro Internacional de Educação Inclusiva promovido pela Pró-Reitoria de Graduação da UNILAB. Em uma das falas feitas no evento, a professora Dra. Mara Rita<sup>16</sup>, gestora do atual NIADI/2021, faz um resgate em memória, já que, segundo ela, não há registros da história das ações de acessibilidade na universidade. Iniciando essa apresentação, a professora fez o seguinte comentário em relação às ações de acessibilidade e inclusão na universidade:

Fizemos pequenas adaptações. Adaptações do RU do Auroras, que foi inaugurado, mas ainda não foi usado. Adaptações em oito quartos da moradia estudantil que ainda não foi usada, mas a acessibilidade está lá. Fizemos a acessibilidade e organizações de espaços no Palmares, inclusive no elevador, porque o elevador não pode ser só o elevador. Ele tem que atender tanto o aluno cego como o aluno surdo, então ele tem que ter duas formas de comunicação, uma visual e uma auditiva. Fizemos pequenas mudanças na identificação dos espaços físicos. (17 de novembro de 2021).

A professora aponta que essas iniciativas têm sido feitas embora haja poucos recursos disponíveis, tendo em vista as dificuldades que as universidades públicas federais têm encontrado atualmente no Brasil para receber verbas do governo. Justifica ainda que não há registros documentais da história da acessibilidade na UNILAB já que esta se trata de uma universidade que passou por um longo período com reitores pró-tempore, que, por sua vez, não passaram quatro anos na gestão como deve-se passar, com tempo suficiente para que ações mais sólidas fossem feitas. Por isso, ela faz um resgate dessa história a partir do que chama de “memória” dessas ações.

Porém a universidade tem ações sendo feitas desde o ano de 2015 a fim de institucionalizar uma Política de Acessibilidade na UNILAB. Em outubro de 2015, as

---

<sup>16</sup> Sua fala pode ser acessada através de uma plataforma de compartilhamento de vídeos, no canal da PROGRAD/UNILAB, através do título: “A política de Inclusão e Acessibilidade da UNILAB: Desafios na Educação Superior”.

professoras Monaliza Ribeiro Mariano, Paula Marciana Pinheiro de Oliveira e Flávia Paula Magalhães Monteiro – Instituto de Ciências e Saúde, elaboraram e apresentaram à universidade um documento que tinha como objetivo propor políticas de acessibilidade a serem adotadas para a inclusão de pessoas com deficiência nesta Instituição de Ensino Superior (IES), com Planejamento de Atividades para o ano de 2016 a partir da criação do Núcleo de Acessibilidade, na época vinculado à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas Estudantis, portariado em novembro de 2015 e inaugurado em janeiro de 2016. A partir desse núcleo, foram promovidos o “I Encontro de Inclusão e Acessibilidade no Espaço Acadêmico: Desafios e Superação”, realizado em julho de 2017; ações de “Sensibilização Sobre Acessibilidade e Inclusão”, também no ano de 2017, nas escolas de Redenção: E.E.E.P. Adolfo Ferreira de Sousa, E.F.M. Dr. Brunilo Jacó e E.E.M. Padre Saraiva Leão e de Acarape: E.E.F Francisco Rocha Ramos, E.E.F José Neves de Castro e E.E.F.M Maria do Carmo Bezerra; a seleção de bolsistas, em 2018, através do Edital Nº 01/2018/Seace/COASE/PROPAE, que envolveu estudantes ouvintes, cegos e surdos, nacionais e internacionais; a promoção de um Grupo de Estudos – Sensibilize, em 2018, e de cursos de formação básica em Libras nos anos de 2017 e 2018.

A proposta do núcleo de acessibilidade descrita neste documento tem o intuito também de facilitar o acesso de alunos e comunidade com deficiência ou mobilidade reduzida na UNILAB. Assim como, em outras realidades, pretende-se aumentar o número de alunos com deficiência, ajudando-os pessoal e profissionalmente, além de fornecer visibilidade e atender suas demandas. (MARIANO; OLIVEIRA; MONTEIRO, 2015 p. 6).

Outras falas aconteceram nesse evento demonstrando perspectivas distintas, refletindo especificamente sobre temáticas que correspondem às vivências de pessoas surdas no nível superior, sejam estudantes ou docentes. Essas falas foram feitas em outras *lives*, entre os dias 16 e 18 do mês de novembro do ano de 2021, que estão disponíveis na mesma plataforma, intituladas: “O processo de Formação de Professores/as com vistas à Educação Inclusiva na UEFS”, “O processo de Formação de Professores/as no Ensino de Libras: dificuldades e perspectivas”, “O processo de Formação de Professores/as para a Educação Inclusiva em Cabo Verde”, “A Acessibilidade dos/as Alunos/as Surdos/as na Educação Superior” e “O processo de Formação de Professores/as no Ensino de Libras na UNILAB: dificuldades e perspectivas”.

As menções até então feitas correspondem a discursos institucionais e podem ser acessadas a partir da plataforma citada. Porém, esta pesquisa se debruça sobre narrativas surdas, entendendo-as enquanto orientadoras para outra perspectiva acerca das práticas de acessibilidade e inclusão que têm vivenciado na UNILAB.

A gente vem sofrendo muito esse preconceito, dentro da UNILAB, por conta dessa falta de acessibilidade, é algo que ainda deixa muito a desejar... por ser uma universidade – né? – da Integração da Lusofonia Afro-brasileira, que visa muito a questão de abranger todo esse contexto na perspectiva do racismo, de quebrar todos esses paradigmas da questão LGBT, da questão dos quilombolas, da questão dos indígenas... então, a gente vê vários movimentos dentro da universidade em relação à questão de cotas, de inúmeras outras coisas, mas a gente vê pouco o avanço nas questões da acessibilidade. E a gente já tentou alguns eventos voltados para questão da acessibilidade, mas a gente vê que o número de pessoas interessadas nesse assunto é muito reduzido. A gente teve um grande avanço, claro, avanços pequenos, mas que pra gente que é deficiente são grandes avanços. Porque a gente já teve alguns cursos promovidos pelo Setor de Acessibilidade, como os cursos de Libras, que, de certa forma, deu um apoio para as pessoas que sofrem com algum tipo de deficiência ou que, de certa forma, tenham algum deficiente dentro de casa. E isso vem gerando uma expectativa de que essa questão da acessibilidade dentro da UNILAB possa vir a crescer, possa vir a melhorar, dê um *up* na nossa universidade que, de certa forma, é uma universidade que vem crescendo e que, pra crescer ainda mais, precisa dar um *up* nessa questão da acessibilidade. E eu acredito que juntos podemos fazer sim uma acessibilidade ainda maior dentro da UNILAB juntando todas as nossas forças e juntando todo mundo. A gente vai conseguir sim fazer uma UNILAB de todos, uma UNILAB inclusiva ao invés de fazer exclusão com algumas pessoas, com algumas categorias, com algumas classes. E aqui fica a minha angústia, o meu anseio, mas, de certa forma, também parabenizar a UNILAB, que, mesmo de forma reduzida, consegue fazer essa acessibilidade, mas que a gente faz funcionar dentro da UNILAB. (Antônio, abril de 2021).

A comparação que Antônio faz com a visibilidade de outros movimentos coletivos de minorias dentro da universidade foi feita por ele em eventos presenciais que discutiram a temática de inclusão e da acessibilidade. Um deles aconteceu no ano de 2016, com a presença da docente surda, intérpretes, tradutores e com professores que já tiveram, matriculados em suas disciplinas, estudantes com algum tipo de deficiência. Nesse evento, que aconteceu em um dos pátios, de fato, houve uma adesão muito baixa, o que era visível pelo número de cadeiras vazias.

O caráter esvaziado do evento embasou um dos questionamentos que Antônio fez à época:

Hoje nós estamos aqui falando sobre um assunto que é tão caro para a universidade, mas olha o tanto de gente que tem aqui. Quando chamam para eventos envolvendo os outros movimentos da universidade, os pátios lotam, então, qual o apoio que a gente tem dentro da universidade para estar falando sobre as nossas questões? E dentro desses outros movimentos tem espaço para as pessoas com deficiência? Eles estão pensando na gente? (Antônio, setembro de 2016).

Nessa época, havia poucos meses que tínhamos, no quadro efetivo de professores, a primeira professora surda da instituição, que se juntou à iniciativa para relatar as suas primeiras experiências na universidade e contar um pouco da sua história de vida perpassando outros espaços e instituições sociais que frequentou, assim como sua experiência com a descoberta da surdez e o uso da língua de sinais.

No caso da deficiência auditiva, uma vez que é um marcador não aparente fisicamente – a não ser que a pessoa faça uso de algum aparelho externo –, o primeiro contato com uma pessoa surda ou deficiente auditiva não nos permite identificá-las como tal de forma imediata. Diante disso, Pedro já passou despercebido em sala de aula, por exemplo, até que os intérpretes chegassem e começassem a se comunicar com ele em língua de sinais. Outro exemplo que relata em conversa informal é que, ao ir para o começo da fila do restaurante universitário, percebe olhares em sua direção e entende que, na maioria das vezes, a comunidade acadêmica não sabe que ele é surdo até que ele comece a sinalizar ou que essa pessoa passe a lhe conhecer por outros espaços da universidade que ocupa, em que ele se identifica enquanto surdo. Em se tratando da experiência do Antônio, ele reclama a necessidade de uma fila de identificação para pessoas com necessidades específicas para que não precise estar se explicando ou se expondo a olhares desconfiados.

Essa experiência pode ser interpretada a partir do estudo de Mary Douglas (1973), quando ela traz que:

A experiência física do corpo, sempre modificada pelas categorias sociais através das quais é conhecida, é o suporte de uma visão específica da sociedade. Há uma troca de significados constante entre os dois tipos de experiência corporal, cada uma reforçando as categorias da outra. Resulta desta interação que o corpo é em si mesmo um meio de expressão extremamente restringido. (DOUGLAS, 1973, p. 93).

Nesse ponto, reflito: que marcadores definem um corpo físico enquanto um corpo deficiente? Que características podem ser apontadas enquanto necessárias para o reconhecimento de um corpo deficiente no exemplo apontado?

Quando Pedro se define enquanto uma pessoa com deficiência, ele parte da condição biológica, mas também do significado que atribui a essa experiência ao identificar-se culturalmente com uma forma específica de se comunicar, que é através da língua de sinais. Essa relação vai ser comum à experiência de Camila e João. Já Antônio, ao se identificar enquanto uma pessoa com deficiência se baseia apenas no recorte biológico, é tanto que se apresenta como deficiente auditivo bilateral que tem deficiência auditiva parcial, mas não traz em seu relato vivências culturais partindo dessa experiência.

Esses relatos demonstram que cada um traz um significado específico para se definir enquanto uma pessoa que necessita de prioridade na fila, de uma maneira que não é possível ser enquadrada em um olhar social generalizante do que se define enquanto um corpo com deficiência.

Para Boaventura de Sousa Santos, as transformações que perpassaram as universidades na última década, envolvem a sua mercadorização. Como uma corrente de oposição a tal tendência, o autor acredita na necessidade de as universidades proporem alternativas de pesquisa, ensino e extensão para definir e solucionar problemas sociais. Tal inspiração está presente neste trabalho, em particular no esforço de entender a UNILAB como campo possível para pensar e colocar em prática estratégias de acolhimento e correspondência aos direitos das pessoas quando elas demandam serviços de inclusão. Essa necessidade, por sua vez, já vem de uma inserção social embaraçada no que tange os acessos a educação, saúde e serviços públicos.

O objetivo de rememorar essas histórias e registrá-las de alguma forma relaciona-se com o que Sidney Mintz (1984) aponta ao falar da repercussão que as experiências de vida de um homem têm sobre ele, já que este é moldado pelo ambiente em que vive. Assim, as histórias pessoais de Antônio, Beatriz, Camila, João e Pedro também dizem respeito a histórias coletivas. A experiência comum na universidade evoca como eles e elas têm incorporado, a partir desse contexto, relações anteriores em seus núcleos familiares, percursos educacionais e as formas de comunicação das quais se apropriaram. Nesse exemplo, Pedro, quando perguntado sobre o que pensa a respeito da universidade e suas iniciativas no que dizem respeito a sua acessibilidade e inclusão, aponta que:

Eu percebo que não há uma preocupação em relação às pessoas com deficiência. Só teve um professor que falou que já tinha tido contato com outra pessoa surda. Aliás, só temos uma professora surda na universidade, todos os outros professores são ouvintes. As pessoas ouvintes, num primeiro momento, nem percebem que sou surdo. Na maioria das vezes, nunca entraram em contato com uma pessoa com deficiência, então, isso às vezes é ruim, eu me sinto mal. É um ponto que considero negativo o fato de os professores não saberem como trabalhar comigo, por exemplo. Alguns professores tentam contato direto comigo, me perguntam, os estudantes, também algumas vezes, se referem a mim... me chamam de surdo-mudo e aí, a partir dessas relações, eu vou me colocando, trago o que eu considero como algo negativo, o que me incomoda e o que me angustia. O ruim é ainda ter que bater sempre nas mesmas teclas. Eu sempre tenho que estar falando a mesma coisa e percebo que o conhecimento social a respeito das pessoas com deficiência se reflete nessa minha convivência com os professores. E aí eu não penso na universidade enquanto um espaço que já está muito bem em relação à inclusão, eu percebo que há ainda muitas limitações e que elas estão caminhando junto com as possibilidades de serem solucionadas. Então, na medida em que a gente avança em relação à questão da acessibilidade, a gente também tem limitações. Então, não é só ter intérprete, não é só ter um trabalho de tradução. (Pedro, outubro de 2020).

Na fala de Pedro, a questão da acessibilidade perpassa também as relações em sala de aula com professores, professoras e discentes. Nesse caso, ter aulas acessíveis não passa apenas pelo trabalho de tradução e interpretação em língua de sinais, por exemplo. Pedro

rememora também a sua participação a partir do projeto de extensão de que fez parte ministrando cursos de formação básica e continuada em Libras para a comunidade acadêmica:

Assim que eu cheguei na universidade, eu estava muito nervoso. Foi na UNILAB também, junto com os intérpretes, que tive o primeiro contato com um projeto de extensão universitária. Eu não sabia o que era isso. Tive que desenvolver estratégias de ensino, de planejamento, de atividades para pensar o ensino do alfabeto em língua de sinais, e os alunos eram ouvintes. E, nesse processo, fomos criando, adaptando e começando algo novo. No começo, eu ficava muito nervoso e tentava não oralizar, focando no ensino e na prática em sala de aula em língua de sinais e a partir dela. No começo, era difícil porque parecia algo mecânico, mas depois os cursistas começavam a interagir. A partir dessa vivência, eu fui incorporando também as sensações que eles traziam e utilizava isso como meio de me expressar em língua de sinais em sala de aula. É uma sensação muito boa. Eu acredito na experiência em sala de aula como possível de mudança, de melhoria no mundo, de superação das dificuldades que vivi até então. Tomara! (Pedro, abril de 2019).

A experiência vivenciada em ações de extensão é trazida por Pedro como uma oportunidade de interagir com outras pessoas da comunidade acadêmica que não só as das disciplinas que cursa, sendo uma oportunidade de aproximá-lo de pessoas também da comunidade externa.

A primeira vez que eu participei de um evento de extensão foi a convite de uma professora do curso de graduação em Física. Ela, na época, tinha um projeto com uma estudante surda do ensino médio, da região do maciço, para criar sinais voltados para o ensino da disciplina de física. Nesse convite, eu participei de um momento em que esse projeto foi apresentado e falei sobre a minha experiência. Minha fala foi sobre a minha trajetória de vida no contexto educacional e em relação à descoberta da surdez. Tenho aqui algumas fotos, inclusive, registrando esse momento na universidade, sinalizando ali no auditório. Partindo dessa minha fala, outras professoras me convidaram para participar de outros espaços. Eu participei de eventos em Baturité e em Pacoti, na rede municipal de ensino, e também fui a Guaiúba. Foi uma experiência que eu me surpreendi por ser o primeiro momento que eu estava ali contando a minha história e falando um pouco sobre a superação de algumas barreiras que eu havia encontrado até então. Outra primeira experiência que eu tive foi de promover cursos de formação em Libras, inclusive, em um deles, a minha irmã participava. A partir desse projeto, eu tive contato com os intérpretes, um contato mais direto. Nós planejávamos as aulas e as ministramos juntos. Então, a partir dessas relações de troca, eu fui ampliando o meu conhecimento e a minha segurança a respeito da minha atuação no campo do ensino. Já em outro momento, já como estudante de graduação, fui convidado por uma professora – que o sinal dela é esse – para me apresentar e falar um pouco sobre a minha trajetória na universidade. Sua disciplina era ministrada por outra professora que também convidou sua turma pra participar desse evento. Estiveram presentes vários estudantes do curso de Pedagogia e das licenciaturas. Eu lembro que eu passei a me interessar mais em participar de eventos desse tipo, até de outras universidades também. Então eu participei de eventos com essa temática na UFC, tive contato com palestras de outras pessoas surdas, de outros estudantes surdos que foi uma forma também de me inspirar. Foram experiências que me despertaram curiosidade a respeito dessas temáticas e sobre a prática como docente, foi uma experiência que me ampliou a mente. Essas experiências com formações básicas foram durante três anos, essa foto foi de uma turma que passou dois anos numa formação continuada. A partir de um desses alunos eu fui convidado pra participar de um projeto em uma escola municipal com turmas de ensino fundamental fazendo falas sobre a minha experiência de vida enquanto surdo e ensinei alguns sinais básicos para

quatro turmas de uma escola em Acarape. Eles me falaram que era a primeira vez que tinham contato com uma pessoa surda. Outra aluna desse projeto da Unilab também me fez um convite. Ela era coordenadora de uma faculdade particular e pediu para eu desenvolver um projeto de ensino de libras nessa faculdade e aí eu fui contratado para trabalhar nessa época promovendo essas formações, produzindo material impresso, apostilas e vídeos. Na época, eu fui para três localidades: Guaiúba, Redenção e Itapiúna. Eu sou muito grato por essas experiências porque até então o meu contato era com grupo muito reduzido de pessoas, era geralmente com alguns poucos estudantes do meu curso e também pude praticar o que estava aprendendo nas disciplinas de Didática, eu pude pôr em prática alguns conteúdos que vinha aprendendo na universidade. (Pedro, dezembro de 2021).

Essas experiências foram, de fato, se estendendo para a comunidade externa à universidade, Pedro descreve outros municípios e pessoas a que teve acesso a partir dessas práticas.

Eu tive uma experiência de conclusão de curso em que encerramos, a partir de um evento promovido pela prefeitura local, em que as pessoas surdas da região foram convidadas para participar. Estavam presentes 10 pessoas surdas, cinco sinalizantes e cinco que não falavam em língua de sinais. Então, a gente conseguiu reunir essas pessoas, elas falaram sobre a suas realidades nas escolas, sobre não terem acesso a intérpretes nas salas de aulas, alguns precisavam se deslocar para outros municípios para poder estudar com intérprete em sala. Outra experiência promovendo essas formações eu tive no município onde eu resido. As aulas aconteciam no salão paroquial da igreja local e era aberto para os moradores locais que tinham interesses em participar. A gente conseguiu promover essa formação básica ali no município, inclusive com a participação de um padre da paróquia que, ao concluirmos o curso, nos convidou para promover outra formação porque havia tido uma procura muito grande por parte dos moradores. Esse curso promovido a partir do convite do padre foi encerrado com um evento religioso em que nós nos apresentamos em Libras, foi uma apresentação muito bonita, eu me senti muito feliz. Eu estava alcançando uma visibilidade no município que eu morava, que eu nasci e que até então tinha sido um espaço para mim de invisibilidade, então, essa oportunidade representou para mim a possibilidade de mostrar a minha língua, de legitimá-la e de mostrá-la através de uma cultura experienciada a partir de relações de troca. (Pedro, dezembro de 2021).

Outra fala comum a Camila, João e Pedro é a relação com a língua portuguesa em sua modalidade escrita enquanto conflituosa já que não conseguiam atribuir sentido aos processos que tiveram de ensino e aprendizagem nos primeiros contatos que desenvolveram com essa língua. Essa relação se faz presente hoje quando recontam experiências vivenciadas em sala de aula na universidade e quando remetem às que vêm tendo em formato remoto.

Tem algumas disciplinas que eu vejo os professores falando e tento relacionar com o que está escrito no quadro em português, com as citações que estão nos textos em português, com os conceitos que estão em português e não consigo identificar o que é que está sendo sinalizado no que está escrito. E aí as discussões são geradas em sala de aula a partir desses textos, dessas temáticas que os alunos ouvintes debatem e participam; e eu continuo nessa sensação de estar sozinho, de tentar compreender o que está sendo dito sozinho, diante de uma turma que está entendendo o que está sendo explicado, que está tendo acesso aos conteúdos a partir da sua própria língua. Então, durante esses dois anos, eu encontrei muitas limitações para adquirir os conteúdos trabalhados durante as aulas, então eu não consigo dizer que me apropriei de tudo que

foi explicado em sala, eu ainda sinto dificuldades em relação a isso. Por exemplo, quando eram solicitados os fichamentos, eu não conseguia interpretar os trechos dos textos que lia, não conseguia traduzir para o português o que eu entendia, não conseguia fazer sozinho. Aí eu comecei a me atrasar para as aulas, me sentia desmotivado. Sempre chegava atrasado, fui diminuindo o meu interesse pelas aulas, por fazer a leitura dos textos. Mas é difícil porque é uma turma de 19 alunos ouvintes, eu sou o único estudante surdo. (João, novembro de 2021).

Fica difícil acompanhar a aula nesse formato porque não tem um recurso que eu consiga acompanhar a aula, as discussões que são feitas. Eu entendo que os professores e professoras até têm boa intenção, mas eu me sinto excluído quando eles passam atividades para fazer fora do horário de aula meio que compensando porque não consigo acompanhar. Eu tive essa perda auditiva e desde então eu já tive vontade de trancar o curso, principalmente nesse período remoto porque eu fiquei com medo de reprovar as disciplinas, de não conseguir acompanhar. (Antônio, agosto de 2021).

Em relação ao mestrado, desde o primeiro dia de aula que ele está acontecendo no formato remoto, né? Eu já tinha experiência de Educação à distância no curso de graduação em Letras/Libras que eu havia cursado. Eu recebia as atividades por e-mail, que eram virtuais e quinzenalmente tinham encontros presenciais, momentos de troca, de aprendizado coletivo, que eu conseguia me desenvolver de uma maneira melhor. Hoje em dia, no mestrado, é muito diferente, as aulas através do *googlemet*, eu assisto as explicações, a sinalização do intérprete enquanto os alunos estão ali debatendo, analisando, conversando e eu sinto que, quando eu, por exemplo, aciono o botão para levantar a mão, eu fico insegura de participar, porque eu já venho com dúvida nas leituras e nas atividades porque tenho que fazer sozinha, então eu acabo chegando na aula com muitas dúvidas. Eu percebo que há conversas paralelas entre os estudantes ouvintes que eu não tenho como participar, então com a turma eu me sinto constrangida de estar ali durante a aula solicitando para que as minhas dúvidas sejam tiradas, então essa é uma dificuldade. Outra questão é que, diante da falta de possibilidade de encontros presenciais, quando a comunicação acontece nos grupos de *whatsapp*, quando a gente recebe atividades, informações e notícias, tudo é feito através da escrita e nem sempre eu consigo entender. Então, o que eu faço é contar com apoio de uma colega da nossa turma, ela tem experiência profissional em atendimento educacional especializado, já trabalhou com pessoas surdas e cegas, então estou sempre pedindo ajuda a ela em relação a essas dúvidas que envolvem as atividades e aí ela escreve de uma maneira adaptada para minha compreensão. Essa é outra limitação que eu encontro, que eu acho que, presencialmente, me comunicando através da língua de sinais, mediada com a presença do intérprete, essas trocas poderiam ser desenvolvidas ali no dia a dia. Sem essa mediação, eu acabo tendo que me esforçar o dobro pra entender essas palavras em língua portuguesa, entender o significado delas no contexto, então eu estou sempre precisando de ajuda. (Camila, novembro de 2021).

Nesse formato de virtual não está sendo fácil. Eu percebo que envolve várias questões. Nós estamos tendo que lidar com um contexto que em si já é negativo, de perdas e prejuízos. Em relação às aulas, estamos trabalhando com um tempo reduzido que a gente está tendo pra lidar com essas disciplinas. Considerando também as sensações que a gente vem tendo nesse contexto de isolamento. Bem no começo, quando voltamos a ter aula, eu participei de algumas rodas de conversa com um professor da UNILAB que é psicólogo, nas quais se reuniam estudantes pra falar sobre como estava sendo esse processo. E nós fomos partilhando um pouco dessas angústias. O professor escutava, então tinha esse momento de escuta entre os estudantes e eu me sentia mais aliviado nesse primeiro momento. Durante as disciplinas que venho cursando, alguns professores me conheciam, outros não. Aí eu me senti invisível em algumas disciplinas, sentia que não estava sendo visto. Alguns professores sabiam que eu estava ali, que tinha um estudante surdo, mas faziam de conta que eu não estava, não pensaram em como adaptar a aula pra mim ou numa metodologia diferente, não levavam em consideração a minha deficiência, me tratavam como um estudante ouvinte, como se eu não tivesse nenhuma deficiência. Nesse caso, acontecia de todas as aulas terem sido ministradas através só da fala dos professores, sem nenhum recurso

visual, passavam textos e falavam sobre eles. Isso foi durante muitas disciplinas nesse formato e que eu considero como um ponto negativo, até porque as aulas já acontecem numa plataforma em que eu não vejo as outras pessoas, tenho que fixar a janela do intérprete, então a maior tela é a deles e as outras que vejo é quando abrem ou usam o microfone. Nas aulas presenciais, eu tinha a percepção visual da sala toda e, nesse formato, ficou reduzida, na maioria das vezes só ficam abertas a minha tela, a tela do professor e a tela do intérprete. (Pedro, novembro de 2021).

Beatriz, embora relate que, no ambiente familiar, tenha sido estimulada a se comunicar através da oralização, tenha tido mais namorados ouvintes do que surdos, amigos e amigas ouvintes, traz, por exemplo, que sente falta de outro professor surdo na universidade para que se sinta empoderada. Beatriz pondera que:

Às vezes, eu me sinto sozinha porque faltam outras pessoas surdas para desenvolver um trabalho de parceria comigo, para que eu possa me sentir empoderada. Por exemplo: nós temos, na área de língua portuguesa, vários professores de língua portuguesa; e no núcleo de Libras? Só tem eu para pensar projetos, para ter ideias para fazer atividades diferentes. Então estou sempre tendo que fazer meu trabalho sozinha. Desse jeito, parece que eu não vou conseguir estar no mesmo patamar que os professores ouvintes que estão sempre escrevendo, elaborando os seus trabalhos juntos e escrevendo em língua portuguesa. (Beatriz, novembro de 2021).

O encontro com pessoas surdas, nos discursos de Beatriz a que tive acesso, acontece pontualmente, assim como aconteceu até que chegasse à vida adulta. Na primeira aula que interpretei dela, Beatriz relatou que não frequentava muito as associações de surdos, só em datas festivas e que não tinha contato com muitas pessoas surdas. Geralmente, saía com sua família – marido e filhas – e com outros casais surdos que já tinham contato com o seu marido antes dela conhecê-lo. Contudo, aponta como relevante estar com outras pessoas surdas e fazer uso da língua de sinais e ainda reconhece a possibilidade de se comunicar através dessa língua como empoderadora e que “falando a verdade, eu nunca consegui acompanhar 100% o que era dito em sala através da leitura labial”. (trecho retirado do caderno de campo – 2016). Essas vivências correspondem a espaços majoritariamente compostos por estudantes, professores e professoras ouvintes, falantes da língua portuguesa em sua modalidade oral, e pensadas para esse público.

Beatriz me remete a uma relação com a língua de sinais enquanto um recurso a mais que utiliza para se comunicar. Já Camila, Pedro e João trazem o caráter identitário com a língua de forma mais marcante. Sinais como “identidade”/“identidade surda” foram usados por eles para se referirem à relação com a língua de sinais que foram desenvolvendo em suas trajetórias.

Beatriz, enquanto docente de língua de sinais, relata em suas aulas que sente falta de ver o rosto dos estudantes, de sinalizar juntos com eles, até porque um dos parâmetros das línguas de sinais são as expressões não manuais que perpassam os rostos e os corpos de quem sinaliza. A professora conta também que está sendo muito difícil se sentir motivada e pensar

em estratégias para motivar os estudantes. Além das questões próprias ao ensino da língua de sinais, ela traz também as questões que envolvem as estruturas físicas de cada casa, como conexão com internet, notebook ou computador para usar, espaço para estudar; além das questões psicológicas, a distância da família, o isolamento, a ocupação com outras atividades. Todos esses pontos, a professora aponta como problemáticos diante do ensino da disciplina, considerando que, na disciplina de Libras, segundo o que se propõe enquanto escolha metodológica, ela tem como prioridade sua parte prática. Nesse sentido, o fato de não conseguir com que todos os alunos liguem a câmera para ver se estão conseguindo fazer os sinais corretamente e das turmas terem um número elevado de alunos, pois ela é a única professora da universidade que ministra essas disciplinas, também são considerados como determinantes para que ela não consiga adquirir o desempenho esperado.

Em relação à disciplina de Libras, eu estou com quatro turmas. Isso me deixa muito cansada, com os horários quase todos preenchidos. Diminuí os meus horários para planejamento, para fazer outras atividades que não sejam voltadas só para docência. E as minhas turmas sempre têm um número de alunos maiores do que a turma dos outros professores. Isso acaba se tornando uma barreira para outras atividades, assim como de publicação, que eu vejo que os professores ouvintes, por dividirem as disciplinas ou a escrita dos trabalhos, acabam conseguindo e eu, sozinha, fica mais difícil. Então, seria melhor ter outro professor surdo na área de Libras pra poder a gente pensar junto projetos, publicações usando a língua de sinais pra conversar. (Beatriz, novembro de 2021).

As perspectivas referenciadas a partir desses depoimentos acerca de como têm sido os semestres letivos no formato remoto demonstram como se comprometeu a inserção de discentes e docentes surdos nesse contexto. Essa noção também se configura a partir da necessidade que surge de adaptação do formato de aulas presenciais para o formato à distância. João, Pedro e Camila também relatam como têm sido suas experiências no formato das aulas digital.

Karin Strobel (2008) e Assis Silva (2012) observam que pela comunidade surda perpassam não só pessoas surdas, mas também profissionais, discentes e comunidade externa que se relacionam com elas. Outros sujeitos que se relacionam com as pessoas surdas são pessoas que participam de cursos de formação em Libras, profissionais tradutores e intérpretes em língua de sinais, estudantes, colegas, profissionais e professores vinculados a cursos de graduação e pós em que os estudantes surdos são matriculados.

Buscando desenvolver essa pesquisa a partir de uma perspectiva relacional da deficiência a partir Martins, Fontes, Hespanha e Berg (2012), entende-se que diferentes modelos são utilizados para conceitualizar deficiência e que, portanto, há a necessidade de desenvolvermos paradigmas de investigação emancipatórias reconceitualizando esse conceito.

Nessa linha, os autores e a autora apontam que as consequências, então, da abordagem da deficiência a partir de parâmetros sociais contribuíram em termos de compreensão identitária e uma nova leitura da sua posição social por parte das pessoas com deficiência, assim como das pessoas com as quais elas se relacionam.

Nesse movimento, Anahi Mello (2009) nos traz uma aproximação do campo de estudos sobre deficiência ao campo de estudos de gênero no que diz respeito às lutas dos movimentos sociais: trata-se de questionar o construto do corpo como um dado natural que antecede a construção dos sujeitos.

Gomes, Lopes, Gesser e Toneli (2019) observam que Rosemarie Garland-Thomson (2002) considera que, assim como gênero, a deficiência é uma narrativa construída culturalmente no corpo e que, portanto, perpassa por todos os aspectos culturais de uma sociedade, tais como instituições, práticas culturais, comunidades históricas e posicionamentos políticos. Estes elementos produzem subjetividades a partir desses percursos.

A filósofa Eva Kittay (2011) aponta que a concepção de cuidado envolve uma dimensão de trabalho – ao buscar garantir que as necessidades dessas pessoas sejam atendidas – assim como envolve a dimensão da atitude: de interessar-se pelo bem-estar do outro de uma maneira que possamos contemplar a realidade das pessoas com deficiência a partir da sua subjetividade e da possibilidade de independência que lhe seja possível. A autora traz, ainda, a proposta de reconhecermos a dependência como uma característica humana.

Pedro relata uma relação que conseguiu desenvolver na universidade que significou como possível de se experienciar momentos de independência em relação aos serviços de tradução e interpretação.

Nessas formações eu fiquei muito próximo de um colega de curso. Ele estava comigo em vários espaços da universidade e fez com que eu sentisse uma relação de independência em relação ao serviço de tradução interpretação por ter outro colega que pudesse se comunicar comigo através da língua de sinais. Muitas vezes, ele mediava comunicações cotidianas que eu não achava que precisava solicitar tradução e interpretação. Eram comunicações pontuais. Então, nesse contato com meu colega, eu percebi também que contribuiu para que ele adquirisse fluência em língua de sinais para além das formações que ele vinha fazendo com a gente nos projetos. Essa relação cotidiana, para além da sala de aula, permite também que essa língua seja mantida e não se perca o aprendizado dela, já que no dia a dia essa comunicação está sendo desenvolvida, a gente está conversando, trocando informações a partir da língua de sinais. (Pedro, dezembro de 2021).

A necessidade de se debruçar sobre histórias de vida particulares dos interlocutores, assim como sobre os contextos em que suas experiências com a surdez tomaram e tomam forma, busca contemplar o que Rios, Pereira e Meinerz (2019) chamam de deslocamento da deficiência

para uma “corporeidade experimentada em toda sua transitividade.” Seguindo esse fio, as condições materiais proporcionaram percursos educacionais, associações com pessoas surdas e contato com a língua de sinais particulares que foram moldando como foi e é experienciar um corpo marcado pela surdez.

Ao considerar, assim, que essas pessoas agenciam suas corporeidades nos contextos apresentados, exemplificamos a partir de que espaços e demandas elas têm acontecido na UNILAB.

Quadro 3 – Demandas e Espaços

<b>Ambiente Cultural</b>		
<b>UNILAB</b>		
<b>Agenciamento de Corporeidades</b>	<b>Demandas Solicitadas</b>	<b>Espaços acessados</b>
<b>Antônio</b>	1) Legendagem das Aulas Transmitidas 2) Adaptações Metodológicas das aulas/avaliações	a) Salas de aula b) Eventos de extensão c) Espaços coletivos
<b>Beatriz</b>	1) Serviços de Tradução/Interpretação em Língua de Sinais	a) Salas de aula b) Eventos de extensão c) Espaços coletivos d) Reuniões de colegiado
<b>Camila</b>	1) Serviços de Tradução/Interpretação em Língua de Sinais	a) Salas de aula virtual
<b>João</b>	1) Serviços de Tradução/Interpretação em Língua de Sinais 2) Adaptações Metodológicas das aulas/avaliações	a) Salas de aula b) Projetos de extensão c) Espaços coletivos
<b>Pedro</b>	1) Serviços de Tradução/Interpretação em Língua de Sinais 2) Adaptações Metodológicas das aulas	a) Salas de aula b) Espaços coletivos

Fonte: Elaboração da autora.

Esse quadro é um esforço de reunir quais demandas são comuns a essas pessoas e a partir de que espaços elas vêm sendo agenciadas, de um modo que se consiga identificar como a universidade está sendo ocupada por esse grupo e a partir de que campos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os levantamentos aqui feitos percorreram trajetórias de vida de cinco interlocutores que se declaram surdos, surdas e deficientes auditivos. A busca por conhecê-los envolve ter partido de alguns eixos de interesse para a pesquisa: trajetória educacional, descoberta da surdez e relação com as línguas de sinais. A escolha por esses eixos, considerando minhas vivências enquanto intérprete educacional e irmã de uma pessoa surda, perpassa por compreendê-los enquanto relevantes para se pensar em como acolher, no âmbito da educação superior, pessoas que experienciam viver em um corpo com surdez.

Diversos fatores interferem e particularizam como as políticas de acesso contribuem para inserção e manutenção desse público na universidade e, considerando as histórias de vida dos interlocutores surdos e surdas desta pesquisa, destacam-se alguns: o apoio que receberam ou não dos familiares, os acessos que tiveram nas instituições de ensino que estudaram antes de chegar à universidade e a aquisição linguística que tiveram a partir das duas línguas com as quais tiveram contato: língua de sinais e língua portuguesa.

Segundo Oyèrónké Oyěwùmí (2002), o pensamento ocidental vem sendo caracterizado, por séculos, pela predileção das abordagens biológicas em detrimento de outras no que diz respeito às explicações acerca das diferenças humanas e das hierarquias sociais. Esta predileção estaria presente até em nós cientistas quando tentamos interpretar os fenômenos das diferenças por outros parâmetros que não o genético.

A pesquisadora parte dessa concepção para pensar de maneira interdisciplinar as relações de gênero associadas à sociologia do conhecimento e a perspectivas africanas. Estendendo sua reflexão para interpretar as trajetórias das pessoas surdas estudadas nesta dissertação, identificar quais abordagens moldam suas identidades significa compreender como leem seus corpos e como estes, por sua vez, são lidos socialmente tendo em vista que

Consequentemente, uma vez que o corpo é o alicerce sobre o qual a ordem social é fundada, o corpo está sempre em vista e à vista. Como tal, invoca um olhar, um olhar de diferença, um olhar de diferenciação – o mais historicamente constante é o olhar generificado. Há um sentido em que expressões como “o corpo social” ou “o corpo político” não são apenas metáforas, mas podem ser lidas literalmente. (OYĚWÙMÍ, 2002, p. 3).

Ao relacionar concepções corporais para adentrar as questões de deficiência, reflito sobre essa consideração que Oyèrónké Oyěwùmí (2002) traz acerca das abordagens de análises sobre gênero e raça. Penso que seja possível refletir também sobre o significado social que a deficiência pode adquirir no nosso contexto de pesquisa já que há alguns relatos aqui trazidos

que acionam o caráter social e político que perpassa as vivências corporais dos interlocutores e das interlocutoras.

Tim Ingold (2008) atenta para a relevância de distinguirmos, enquanto antropólogas, do que se tratam as nossas pré-concepções e do que se trata a própria experiência sensorial das pessoas com as quais temos trabalhado, de um modo que entendamos:

[...] nem sempre as pessoas surdas sentem que suas experiências sensoriais diante do mundo são incompletas em detrimento de outras, sobretudo, quando essas pessoas não estão numa condição temporária de surdez ou não tiveram outros parâmetros sociais que não os que perpassam pela condição não-auditiva. (INGOLD, 2008, p. 17).

Assim, entende-se as experiências corporificadas para além de um instrumento de participação coletiva e que estas podem variar entre ser deficiente, estar deficiente ou se tornar deficiente.

Inseridos nesse quadro, Antônio se diferencia dos demais por ter perdido a audição já na vida adulta, então as condições de enfrentamento diante dessa perda relacionam-se ainda com sua subjetividade e peculiaridades que caracterizam suas vivências hoje. Nesse sentido, não houve uma trajetória anterior com a qual ele está tendo hoje de lidar com essa experiência, assim como não houve resgates que foram feitos para contextualizar suas perspectivas sobre inclusão na universidade.

Antônio traz essa marca de se declarar DA – deficiente auditivo bilateral, que não fala em língua de sinais e usa a língua portuguesa para se comunicar com as outras pessoas. Suas queixas, no que envolve o contexto universitário, dizem respeito às condições que encontra hoje tendo que enfrentar para se manter no curso de graduação em que está matriculado, que envolvem a necessidade de legendagem das aulas em formato remoto e o envolvimento dos professores e professoras em pensar em conjunto formas de ser avaliado que não perpassem só pelas discussões que vêm sendo feitas em sala de aula, mas também por atividades adaptadas para as suas possibilidades.

Beatriz se declara surda implantada e usa a leitura labial para se comunicar. Resgatar a sua história de vida permite que se entenda, por exemplo, que há momentos na universidade em que ela não irá demandar os serviços de tradução e interpretação porque a oralização será suficiente para a comunicação. Porém, há contextos em que essa necessidade só será suprida com a presença de intérpretes em língua de sinais. As condições materiais que a permitiram determinadas escolhas acerca de acessos e serviços estão ligadas ao que lhe foi disponibilizado enquanto capital cultural e econômico pela família.

Camila se apresenta como uma mulher surda, conta que prefere se comunicar a partir da língua de sinais e que a compreende como canal para se expressar sem impedimentos e sem mediações. Entendendo-a enquanto característica identitária e cultural que lhe permite contato com outras pessoas surdas, contato esse de aprendizados, trocas e novos conhecimentos. Casada com um homem surdo e mãe de um filho ouvinte, formam uma família que usa como primeira língua para se comunicar a Libras, uma forma de comunicar-se que é mantida no convívio cotidiano dessa criança ouvinte que passa a se apropriar da Libras na relação com os pais.

João se declara surdo, professor de Libras e estudante de pós-graduação. Resgata sua história e a localiza na universidade de que hoje faz parte como estudante. Sua trajetória perpassa por instituições de ensino em que tinha contato com a língua de sinais a partir de outras pessoas surdas. Ao estar hoje no mestrado, conta como se sente em ser o único aluno surdo da sua turma, como, a partir de algumas experiências, perdeu o interesse pelas aulas e como foi o seu percurso anterior a esse ingresso.

Pedro, o estudante com o qual eu mais convivi, se declara como surdo que tem como primeira língua a Libras e como L2 o português em sua modalidade escrita. Relata sua história de vida perpassando pelas condições familiares para lidar com a descoberta da surdez, a ausência de apoio nesse núcleo no que envolve o desenvolvimento da sua comunicação e declara que, por anos, viveu sem saber nomear objetos e pessoas. A sua relação com a língua de sinais envolve uma identificação enquanto sujeito de fala, de cultura e identidade que não corresponde à comunicação oral-auditiva.

O mosaico que se forma nesta pesquisa conta histórias em várias dimensões de uma maneira que a problemática da inserção dessas pessoas surdas na UNILAB envolve os níveis micro e macro que Avtar Brah (2006) traz enquanto inerentes às relações sociais, posições dos sujeitos e suas subjetividades. Desse modo, o objetivo deste trabalho é trazer a relevância da articulação entre discursos e práticas que atravessaram as experiências aqui evocadas a partir de um caráter de diferença: a surdez.

As práticas no ensino superior aqui trazidas configuram um quadro construído também pelos corpos dos interlocutores e interlocutoras, na medida em que iniciativas de solicitação de serviços de tradução/interpretação, legendagem, reclames de ausência de acessibilidade nas aulas, eventos e espaços da universidade; assim como dos materiais utilizados nesse espaço. É a partir do agenciamento dessas demandas que essa coprodução da realidade acadêmica se efetiva.

A pesquisa considera a surdez enquanto marcadora de diferença como uma categoria que possibilita analisar experiência, relações sociais, subjetividades e identidades. Essa possibilidade se concretiza ao usarmos a experiência, como atenta Avtar Brah (2006), “não como diretriz imediata para a verdade, mas como uma prática de atribuir sentido, tanto simbólico como narrativamente: como uma luta sobre condições materiais e significado.” (BRAH, 2006, p. 360). As lutas agenciadas no cotidiano prático das vivências universitárias alcançam suas formas de acordo com as demandas que Antônio, Beatriz, Camila, João e Pedro vão trazendo na UNILAB. Essa luta que não é nova para aqueles e aquelas que já nasceram surdos e surdas e que não se inicia nem se encerra nas salas de aula.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Miguel Vale de. O corpo na teoria antropológica. *Revista de Comunicação e Linguagens*, n. 33, p. 49-66, 2004.
- BARROS, Eudênia Magalhães. *Ações coletivas, identidade e mobilizações políticas: movimento social surdo e a luta por reconhecimento*. Dissertação (mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- BILGE, Sirma; COLLINS, Patricia Hill. *Interseccionalidade*. 1. ed. Boitempo, 2021.
- BOCK, Geisa Letícia Kempfer; SILVA, Solange Cristina da; GOMES, Débora Marques. BECHE, Rose Clér Estivalette. Estudos da deficiência na educação: reflexões sobre o capacitismo no Ensino Superior. In. GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena. (org.). *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social*. CRV: Curitiba, 2020.
- BRAH, Avtar. Entrevista a Queralt Castillo Cerezuela. *El Salto*, 9 abr. 2018.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. *Cadernos Pagu*, n. 26, p. 329-376, jan.-jun. 2006.
- BRASIL. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo Nº 186, de 09 de julho de 2008; Decreto Nº 6.949, de 35 de agosto de 2009*. 4. ed. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.
- 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 82 nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 21 abr. 2016.
- BRASIL. *LEI nº 10.436 de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua de Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm). Acesso em: 21 abr. 2016.
- BROGNA, Patricia. El derecho a la igualdad ... lo el derecho a la diferencia? *El Cotidiano*. Universidad Autónoma Metropolitana – Azcapotzalco, Distrito Federal, México, n. 134, v. 21, p. 43-55, nov.-dez. 2005.
- BUENO, Winnie. Repensando a interseccionalidade. *Medium*. online. 2019. Disponível em: <https://medium.com/@winniebueno/repensando-a-interseccionalidade-3c8c84290ff1>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CABRAL, João de Pina. Corpo Familiar. In: ALMEIDA, Miguel Vale de. (org.). *Corpo presente: treze reflexões antropológicas sobre corpo*. Celta: Oeiras, 1996.

CAMARGO, Aspásia. Os usos da história oral e da história de vida: trabalhando com elites políticas. *Revista de Ciências Sociais, Dados*, v. 27, n. 1, 1984.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. 2008. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Diferentes, desiguais e desconectados*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CIPRIANO, Emanuel; ALMEIDA, Sinara. Desvelando caminhos para a acessibilidade de estudantes surdos na Unilab. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em: 22 ago. 2021.

CSORDAS, Thomas. Fenomenologia cultural e corporeidade: agência, diferença sexual e doença. *Revista Educação*, v. 36, n. 3, p. 292-305, set./dez. 2013.

DINIZ, Débora. O que é deficiência? *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 823-841, 2007.

DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*. online. Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Disponível em: [http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf). Acesso em: 30 abr. 2019.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Revista Internacional de Direitos Humanos, SUR*. v. 6, n. 1, p. 65-77, dez. 2009.

DOUGLAS, Mary. *Natural symbols: explorations in cosmology*. London: Barrie & Rockliff, 1970.

FOUCAULT, Michel. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GEDIEL, Ana Luisa. *Falar com as mãos e ouvir com os olhos? A corporificação dos sinais e os significados dos corpos para os surdos de Porto Alegre*. 2010. Tese (doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: QUADRO, Ronice Muller; STUMPF, Marianne Rossi (org.). *Estudos Surdos IV*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

GOLDFELD, Marcia. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 5. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GOMES, Ruthie Bonan; LOPES, Paula Helena; GESSER, Marivete; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. Novos diálogos dos estudos feministas da deficiência. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 1, e48155, 2019.

GROSSI, Miriam Pillar. Na busca do “outro” encontra-se a “si mesmo.” *In: GROSSI, Miriam Pillar et al. (org.). Trabalho de campo, ética e subjetividade*. 1. ed. Tburão; Copiart: Florianópolis; Tribo da Ilha, 2018.

HINE, Christine. A internet 3E: uma internet incorporificada, corporificada e cotidiana. Tradução: PREIRAS, Carolina; LINS, Beatriz. *Cadernos de Campo*, v. 29, 2, p. 1-42, 2020.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INGOLD, Tim. Pare, olhe, escute. Visão, audição e movimento humano. *Ponto Urbe*. online. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1925>. Acesso em: 31 mar. 2021.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Gobogó, 2019.

JESUS, Fátima Weiss de. Refletindo o trabalho de campo: subjetividades, observação participante e participação. *In: GROSSI, Miriam Pillar et al. (org.). Trabalho de campo, ética e subjetividade*. 1. ed. Tburão; Copiart: Florianópolis; Tribo da Ilha, 2018.

KITTAY, Eva Feder. The ethics of care, dependence, and disability. *Ratio Juris*, n. 24, 2011.

KOFES, Suely. *Uma trajetória em Narrativas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KOFES, Suely. Experiências sociais, interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites. *Cadernos Pagu*, p. 117-141, 1994.

KRENAK, Ailton. *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAGROU, Elsje Maria. Uma experiência visceral: pesquisa de campo entre os Kaxinawá. *In: GROSSI, Miriam Pillar et al. (org.). Trabalho de campo, ética e subjetividade*. 1. ed. Tburão; Copiart: Florianópolis; Tribo da Ilha, 2018.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Editora Ática: 1999.

LOPES, Luciane Bresciani; THOMA, Adriana da Silva. Estudos surdos em articulação com os estudos culturais e estudos foucaultianos em educação. *In: Seminário Brasileiro De Estudos Culturais e Educação, VII, Seminário Internacional De Estudos Culturais e Educação, IV, 2017, Canoas. Anais...* Canoas: PPGEDU, 2017.

LOPES, Pedro. Deficiência como categoria de análise: trânsitos entre ser, estar e se tornar. *Anuário Antropológico*, v. 44. n. 1, p. 67-91, 2019.

- MAGNANI, José Guilherme Cantor. “Vai ter música?”: para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo. *Ponto Urbe*, 1. São Paulo: [s.n.], 2007. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1239>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 129-156, jul./dez. 2009.
- MALUF, Sônia Weidner. Janelas sobre a cidade pandêmica: desigualdades, políticas e resistências. *Revista Tomo*, n. 38. v. 1, 2021.
- MARTINS, Bruno Sena; FONTES, Fernando; HESPANHA, Pedro; BERG, Aleksandra. A emancipação dos estudos da deficiência. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. online. n. 98, 2013. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/5014>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- MAUSS, Marcel. As técnicas corporais. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. 2v.
- MEINERZ, Nádia. Corpo e outras (de)limitações sexuais. Uma análise antropológica da revista *Sexuality and Disability* entre os anos de 1996 e 2006. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 25, n. 72, 2010.
- MELLO, Anahi Guedes. *La discapacidad em el marco del pensamiento intelectual latinoamericano*: entrevista com Anahi Guedes de Mello. *Cadernos de Gênero*, Universidad de Buenos Aires, v. 2, n. 1, p. 41-45, jan.-jul. 2016.
- MELLO, Anahi Guedes. *Por uma abordagem antropológica da deficiência*: pessoa, corpo e subjetividade. 2009. TCC (graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Florianópolis –SC, 2009.
- MELLO, Anahi Guedes. *O modelo social da surdez*: um caminho para surdolândia? *Revista Mosaico Social*, Florianópolis, ano 3, n. 3, p. 55-75, 2006.
- MELLO, Anahi Guedes; FIETZ, Helena Moura. A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. *Anthropológicas*, ano 22, v. 29, n. 2, p. 114-141, 2018.
- MELLO, Anahi Guedes; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e deficiência: interseções e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 635-655, 2012.
- MINTZ, Sidney W. Encontrando Taso, Me descobrindo. *Revista de Ciências Sociais*, Dados, v. 27, n. 1, 1984.
- MOTA, Lauro Araújo. *Possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa surda*: dois estudos na região do Sertão dos Inhamuns Cearense. CRV: Curitiba, 2021.
- ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Doc. A/61/611. Nova Iorque, 13 dez. 2006.
- OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the body: western theories and African subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (org.). *The African philosophy reader*. New

York: Routledge, 2002. p. 391-415. Tradução para uso didático: Wanderson Flor do Nascimento.

PALACIOS, Augustina. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: CERMI; Ediciones Cinca, 2008.

PEIRANO, Mariza. Etnografia, ou a teoria vivida. online. São Paulo: NAU, 2008. Disponível em: <http://n-a-u.org/pontourbe02/Peirano.html>. Acesso em: 30 abr. 2019.

PERLIN, Gládis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

RABINOW, Paul. Representações são fatos sociais: modernidade e pós-modernidade da antropologia. In: CLIFFORD, James; MARCUS, George. *A escrita da cultura: poética e política da etnografia*. Tradução de Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens/edUFRJ, 2016.

REGO; Francisco Cleiton Vieira Silva do; PORTO, Rozeli Maria. Às voltas com a escrita e com o outro: intersubjetividades e diferenças de gênero na antropologia. In: GROSSI, Miriam Pillar *et al.* (org.). *Trabalho de campo, ética e subjetividade*. 1. ed. Tburão; Copiart: Florianópolis; Tribo da Ilha, 2018.

RIOS, Clarice; PEREIRA, Éverton Luís; MEINERZ, Nádia. Perspectivas antropológicas sobre deficiência no Brasil. *Anuário Antropológico*, v. 44, n. 1, p. 29-42, 2019.

SANTANA, Ana Paula. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidades surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2012.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira. (org.). *Falas de gênero*. Santa Catarina: Editora Mulheres, 1999.

SCHWADE, Elisete; GROSSI, Miriam Pillar. Trabalho de campo e subjetividade: recuperando itinerários. In: GROSSI, Miriam Pillar *et al.* (org.). *Trabalho de campo, ética e subjetividade*. 1. ed. Tburão; Copiart: Florianópolis; Tribo da Ilha, 2018.

SCHWADE, Elisete. Poder do “sujeito”, poder do “objeto”: relato de uma experiência de pesquisa em um assentamento de trabalhadores rurais. In: GROSSI, Miriam Pillar *et al.* (org.). *Trabalho de campo, ética e subjetividade*. 1. ed. Tburão; Copiart: Florianópolis; Tribo da Ilha, 2018.

SILVA, César Augusto de Assis. *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TAMANINI, Marlene. A metodologia do particular quando ele é apenas elucidativo. In: GROSSI, Miriam Pillar *et al.* (org.). *Trabalho de campo, ética e subjetividade*. 1. ed. Tburão; Copiart: Florianópolis; Tribo da Ilha, 2018.

TOTA, Martinho. *Entre as diferenças: gênero, geração e sexualidade em contexto interétnico*. Multifoco: Rio de Janeiro, 2013.

VIGOYA, Mara Viveros. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, v. 52, p. 1-17, 2016.