

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

Cristiano Pereira Vaz

ENTRE DIÁSPORAS E ESTRANEIDADES:
percursos escolares de surdos no Brasil

Porto Alegre
2025

Cristiano Pereira Vaz

ENTRE DIÁSPORAS E ESTRANEIDADES:
percursos escolares de surdos no Brasil

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lodenir Becker Karnopp

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2025

CIP - Catalogação na Publicação

Vaz, Cristiano Pereira

Entre Diásporas e Estraneidades: percursos
escolares de surdos no Brasil / Cristiano Pereira Vaz.
-- 2025.

185 f.

Orientadora: Lodenir Becker Karnopp.

Nota: Parte da tese foi produzida na Língua
Brasileira de Sinais (LIBRAS) e traduzida para a Língua
Portuguesa por Luiz Daniel Rodrigues Dinarte e Mariana
Pereira Castro.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2025.

1. Surdos. 2. Diáspora. 3. Estraneidade. 4. Educação
de Surdos. I. Karnopp, Lodenir Becker, orient. II. Título.

Cristiano Pereira Vaz

ENTRE DIÁSPORAS E ESTRANEIDADES:

percursos escolares de surdos no Brasil

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

Defendida em 17 de dezembro de 2025

BANCA EXAMINADORA

Lodenir Becker Karnopp (Orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre/Brasil

Graciele Marjana Kraemer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – Porto Alegre/Brasil

Ana Claudia Balieiro Lodi
Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo/Brasil

Pedro Henrique Witchs
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Vitória/Brasil

Leonardo Peluso Crespi
Universidad de la República (UdelaR) – Montevideo/Uruguay

AGRADECIMENTOS

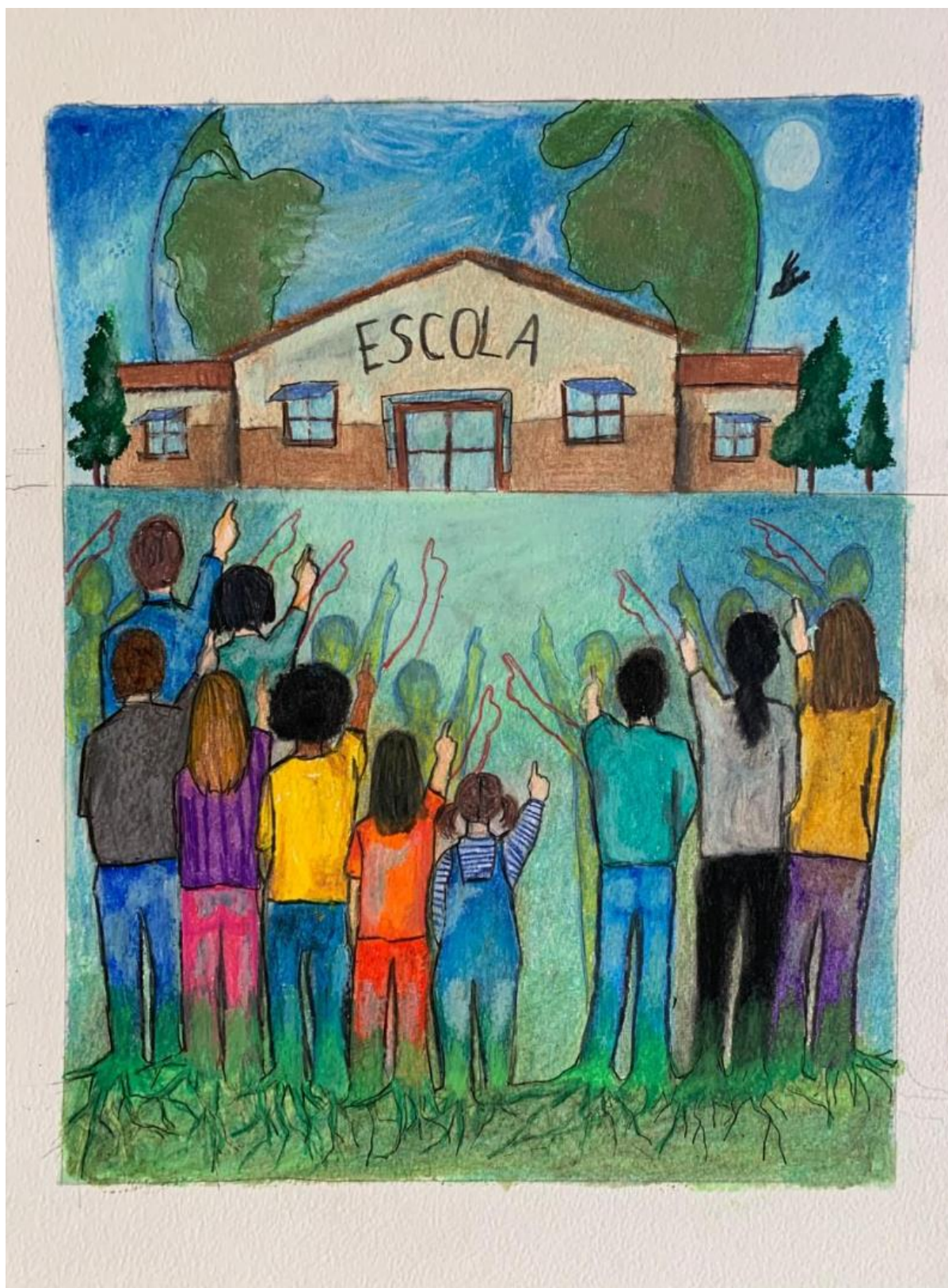
Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/PPGEDU), que abriu as portas para que eu pudesse desenvolver minha pesquisa, de grande importância tanto para mim quanto à sociedade.

À minha orientadora, Lodenir Karnopp, que acompanhou e guiou meu percurso acadêmico desde o mestrado até o doutorado. Sua dedicação contribuiu de forma decisiva para que eu me tornasse um pesquisador.

À minha família, especialmente à minha filha, Manuella Silveira Pereira Vaz, e à minha, esposa, Marta Silva da Silveira, agradeço pelo apoio, paciência e amor incondicional, que foram fundamentais em toda essa trajetória.

À minha mãe, Ana Francisca Pereira, que sempre acreditou no meu potencial. Ela sempre dizia que não é fácil, mas que, quando se esforça e confia em Jeová, consegue chegar lá. Também agradeço o apoio constante dos meus irmãos, Gilmar Vaz e Luciana Vaz, que foram fundamentais nessa caminhada.

Aos 13 participantes do projeto de extensão e aos 3 participantes convidados, agradeço pelas narrativas compartilhadas sobre a experiência, que contribuíram para a construção da minha tese.



"Em qualquer lugar onde exista a Língua de Sinais, é ali que eu pertencço" (Desenho feito por Kilma Coutinho).

RESUMO

Esta tese trata da Diáspora Surda e as experiências com a estraneidade vividas pelos Surdos. Busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: de que modo são narradas as experiências de surdos que se movimentam e empreendem uma diáspora em busca de uma educação? A partir dos campos teóricos dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, investigam-se as narrativas de surdos diaspóricos, ou seja, surdos que experienciam deslocamentos característicos do conceito de diáspora, sobre os processos de escolarização em contextos de deslocamentos no território nacional. Os objetivos específicos desta pesquisa são: a) investigar a produção do conceito de diáspora na perspectiva dos Estudos Culturais e possíveis articulações com os Estudos Surdos; b) descrever experiências diaspóricas de surdos em seus processos de escolarização; c) adaptar/ressignificar/propor o conceito de diáspora, na perspectiva da comunidade surda. A produção de dados se deu por intermédio de entrevistas com surdos em Língua Brasileira de Sinais (Libras), em formato de *webconferência*, gravadas e traduzidas para o português. Os procedimentos adotados se baseiam no material produzido por meio de entrevistas, em que foram observadas as narrativas recorrentes e as singularidades da experiência diaspórica. Por fim, foi possível produzir quatro categorias; a) a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como eixo de pertencimento, resistência e existência; b) o audismo e o isolamento como experiências de fronteira; c) o surdo como referência identitária e a diáspora como deslocamento entre mundos; e d) se não existisse a língua de sinais, eu não existiria. Coletivamente, estas categorias oferecem uma lente através da qual é possível compreender as complexas interseções entre educação, deslocamento e a construção da identidade surda, uma materialidade da análise que possibilita pensar a escola a partir das narrativas analisadas.

Palavras-chave: Surdos; Diáspora; Estraneidade; Educação de Surdos.

RESUMO EM LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS



RESUMEN

Esta tesis aborda la diáspora sorda y la experiencia de la extraneidade que viven las personas sordas. Busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se narran las experiencias de las personas sordas que se desplazan y emprenden una diáspora en busca de educación? A partir de los campos teóricos de los Estudios Culturales en Educación y de los Estudios Sordos, se investigan las narrativas de sordos diaspóricos, es decir, sordos que experimentan desplazamientos característicos del concepto de diáspora, sobre los procesos de escolarización en contextos de desplazamientos en el territorio nacional. Los objetivos específicos de esta investigación son: a) investigar la producción del concepto de diáspora desde la perspectiva de los Estudios Culturales y posibles articulaciones con los Estudios Sordos; b) describir experiencias diaspóricas de sordos en sus procesos de escolarización; c) adaptar/reesignificar/proponer el concepto de diáspora, desde la perspectiva de la comunidad sorda. La recopilación de datos se realizó a través de entrevistas con sordos en Lengua Brasileña de Señas (Libras), en formato de videoconferencia, grabadas y traducidas al portugués. Los procedimientos adoptados se basan en el material producido a través de entrevistas, en las que se observaron las narrativas recurrentes y las singularidades de la experiencia diaspórica. Por último, fue posible producir cuatro categorías: a) la Lengua Brasileña de Señas (Libras) como eje de pertenencia, resistencia y existencia; b) el audismo y el aislamiento como experiencias de frontera; c) la persona sorda como referencia identitaria y la diáspora como desplazamiento entre mundos; y d) si no existiera la lengua de señas, no existiría. Colectivamente, estas categorías ofrecen una lente a través de la cual es posible comprender las complejas intersecciones entre educación, desplazamiento y la construcción de la identidad sorda, una materialidad del análisis que permite pensar la escuela a partir de las narrativas analizadas.

Palabras clave: Personas Sordas; Diáspora; Extraneidade; Educación de Sordos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Projeto de extensão nº 44912 (31/8/2021).....	21
Figura 2 – Projeto de extensão nº 44912 (04/10/2021).....	21
Figura 3 – Projeto de extensão nº 44912 (18/10/2021).....	21
Figura 4 – Projeto de extensão nº 44912 (25/10/2021).....	22
Figura 5 – Projeto de extensão nº 44912 (08/11/2021).....	22
Figura 6 – Projeto de extensão nº 44912 (22/11/2021).....	22
Figura 7 – Tempos e Espaços da Educação de Surdos	32
Figura 8 – Esquema de articulação entre Universidade-escola-movimento surdo....	42
Figura 9 – Sinal de Diáspora como disseminação	55
Figura 10 – Sinal de Diáspora como deslocamento	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – GRUPO 1: Treze (13) estudantes Surdos	97
Quadro 2 – Entrevista com o GRUPO 1.....	101
Quadro 3 – Entrevista com o GRUPO 2.....	101
Quadro 4 – Participantes Grupo 1.....	109
Quadro 5 – Participantes Grupo 2.....	115

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	MUDANÇA DE ESTADO: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS	20
2.1	A EDUCAÇÃO DE SURDOS CONTEMPORÂNEA: ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM A BUSCA SURDA POR ESCOLARIZAÇÃO	24
3	ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO E ESTUDOS SURDOS: ARTICULAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO	35
4	DIÁSPORAS E IDENTIDADES CULTURAIS NA PÓS-MODERNIDADE ...	44
4.1	NOMADISMOS.....	58
4.2	É PRECISO SONHAR... ..	66
5	SER SURDO/SURDIDADE - <i>DEAFHOOD</i>	71
6	<i>DEAFTOPIA</i>	78
7	CIDADANIA LINGUÍSTICA.....	82
7.1	“O MUNDO INTEIRO COMO LUGAR ESTRANHO”	85
7.2	SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS PERGUNTAS.....	90
8	METODOLOGIA.....	94
8.1	OBJETIVOS	94
8.1.1	Objetivo Geral	94
8.1.2	Objetivos Específicos	94
8.1.3	Metodologia da coleta de dados	94
8.2	ENTREVISTAS, TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DO GRUPO 1 E 2.....	99
8.2.1	Participantes da pesquisa	101
8.2.2	Procedimentos éticos	102
8.2.3	Encaminhamentos éticos da pesquisa.....	106
8.2.4	Sobre o uso de IA na Tese.....	108
9	APÓS A DISPERSÃO DE IDEIAS, A CHEGADA: ANALISANDO AS NARRATIVAS DOS SURDOS	116
9.1	A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) COMO EIXO DE PERTENCIMENTO, RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA	118
9.2	O AUDISMO E O ISOLAMENTO COMO EXPERIÊNCIAS DE FRONTEIRA.....	139

9.3	O SURDO COMO REFERÊNCIA IDENTITÁRIA E A DIÁSPORA COMO DESLOCAMENTO ENTRE MUNDOS.....	151
9.4	SE NÃO EXISTISSE A LÍNGUA DE SINAIS, EU NÃO EXISTIRIA	161
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	185

1 INTRODUÇÃO

A presente tese se insere na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação¹ e dá continuidade às reflexões desenvolvidas durante o período de meu mestrado (Vaz, 2017), cujo foco foi analisar as representações da comunidade surda sobre a experiência educacional de surdos fronteiriços, na fronteira Uruguai/Brasil. Minha experiência pregressa de trabalho junto à comunidade surda direcionou investigações para o campo educacional diretamente atravessado pela cultura surda.

Conforme apresentei em minha dissertação, na seção *Fronteiriços Somos: Minha História* (Vaz, 2017)², fiz uma apresentação pessoal e a relação que tenho com o tema da pesquisa, que retomo nesta seção. “Sou surdo, brasileiro, natural de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, nascido em 18 de março de 1984. A minha primeira língua é Língua Brasileira de Sinais (Libras). Meus pais e irmãos são surdos, cresci em um ambiente linguístico em que a língua de sinais era a língua de comunicação e expressão. O convívio familiar, com mais de 20 surdos sinalizantes, favoreceu meu desenvolvimento por meio de uma língua visual” (Vaz, 2017, p. 16).

Durante minha trajetória educacional, sempre estudei em escolas de surdos: na Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, uma escola privada, que, na época, oferecia o Ensino Fundamental até a quinta série. Após esse período, fui para uma escola pública estadual, a Escola Estadual de Ensino Médio para Surdos Professora Lilia Mazon, que ofertava até a oitava série do Ensino Fundamental. Na sequência, fui para uma escola privada, Escola Especial ULBRA Concórdia, onde concluí o Ensino Médio. Devido ao fato de minha família ser surda, meus pais sempre procuraram uma escola de surdos, cientes de que a língua de sinais faz parte da aquisição e desenvolvimento da linguagem da criança surda. O ambiente educacional é muito importante para a comunidade surda, pois, conforme Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 93):

¹ Na tese, os nomes das áreas ou campos de saber não serão grafados com inicial maiúscula, exceto quando referir nomes próprios.

² A dissertação de mestrado, disponível no Lume <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/172446/001059328.pdf>, defendida no ano de 2017, relata a minha experiência na educação de surdos da fronteira de Santana do Livramento do Brasil e Rivera no Uruguai. A temática envolvia minha própria experiência enquanto professor, pesquisador e habitante, ao longo de três anos, daquele espaço fronteiriço.

A escola é 'um espaço possível de fortalecimento de um grupo específico, a escola de surdos tem sido palco para movimentos de resistência e para a (re)significação da surdez. Esta não é vista como a falta de algo, mas como um marcador de uma diferença que é usado pela própria comunidade para, em um primeiro momento, determinar a aproximação surda e, posteriormente, para determinar uma forma relacional e cultural de estar no mundo'.

Nas escolas para surdos, percebi a importância de estudar com surdos, onde me fortaleci, compreendendo o movimento de resistência e a significação da surdez. Ao começar a escrita desta tese, atualizei a apresentação, pois, a partir de 2017, ocorreram mudanças significativas em minha vida pessoal. Atualmente, sou casado com Marta e pai de Manuella, que tem 7 anos. Lembro-me vividamente do momento da defesa da minha dissertação, um momento emocionante, uma vez que minha esposa, naquela época, estava grávida de dois meses, e eu estava ciente de que, em breve, tornar-me-ia pai, com mais um membro em nossa família. Aliás, a minha esposa é surda e a família dela é também surda, incluindo pai, mãe, irmãos e tios. Identifico uma semelhança genética com a minha própria família, na qual pai, mãe, irmãos e sobrinhos também são surdos.

No dia 15 de junho de 2018, nasceu a encantadora Manuella, iluminando meus olhos e enchendo-me de alegria ao tê-la nos meus braços. Devido à genética surda em ambas as famílias, inicialmente acreditávamos que nossa filha seria surda. No entanto, ao realizar o teste de orelhinha, recebemos o resultado de que ela é ouvinte, surpreendendo-nos com o aparente fim da "surdez por hereditariedade". Mesmo assim, ficamos emocionalmente felizes, reconhecendo que nossa filha se tornaria bilíngue desde o nascimento, crescendo em um ambiente linguístico da língua de sinais. Vale destacar que a minha filha é CODA, sigla da língua inglesa que significa *Children of Deaf Adults* (crianças de pais surdos).

À medida que ela crescia, estabelecia-se a primeira comunicação entre nós, pais surdos de uma filha ouvinte. Ela desenvolveu sua primeira língua, a Libras, influenciada pelo ambiente que proporcionamos a ela. Este fenômeno destacou a riqueza de uma experiência bilíngue e a capacidade de aquisição da linguagem entre a língua portuguesa e a língua de sinais. A autora Ronice de Quadros, também CODA, explica sobre a experiência de duas línguas em um ambiente familiar, num livro que aborda a temática de línguas de herança:

Dessa forma, esse falante tem a oportunidade de compartilhar duas experiências culturais e linguísticas diferentes. O falante de herança cresce com uma língua de herança e com a língua usada em sua comunidade mais geral, portanto, é supostamente um bilíngue com duas línguas (ou mais) línguas nativas (Quadros, 2017, p. 1).

Hoje com 7 anos de idade, Manuella se comunica por meio das duas línguas. Uma situação bastante peculiar ocorreu com a minha filha, que cresceu em meio a uma família surda: durante o período da pandemia, que teve início no final de 2019, minha filha ainda não havia começado a frequentar a escola devido às recomendações do Ministério da Saúde, que orientava as pessoas a ficarem em casa em segurança, devido à propagação da pandemia em todos os países. Foi nesse contexto que ela aprendeu a se comunicar exclusivamente em língua de sinais. Em uma ocasião na qual fomos passear no *shopping*, ela se comunicava em língua de sinais com outras crianças, mesmo que estas não compreendessem a língua de sinais.

Devido ao ambiente em que nasceu, numa família surda, ela chegou a pensar que o mundo era habitado por pessoas surdas. Isso foi evidenciado quando sua prima, que tem idade próxima e é ouvinte, tentou se comunicar utilizando a língua oral, no entanto, a minha filha respondia utilizando a língua de sinais. Em outra ocasião, fomos participar de uma festa de aniversário de uma amiga e minha filha, como sempre, comunicava-se em língua de sinais. Algumas pessoas me disseram que ela tinha “preguiça de falar”, porém tentamos explicar que ela nasceu em um ambiente linguístico diferente dos demais, já que a maioria das crianças nasce em família ouvinte e utiliza a língua oral. Percebemos que as pessoas não conhecem como é a relação entre filha/filho ouvinte e pais surdos. Há um artigo de Oliveira (2014) que mostra que essa experiência é única e não deve ser tomada como referência:

Uma criança ouvinte filha de pais surdos é geralmente exposta primeiramente à língua de sinais. Considero importante salientar que cada história de vida é única. Minha experiência com meus pais surdo e familiares surdos não deve ser tomada como referência. Somos todos únicos e ao mesmo tempo um mosaico de ‘outros’ com os quais convivemos (Oliveira, 2014, p. 278).

Com o passar do tempo, minha filha percebeu que o mundo não é apenas surdo e começou a entender que é diferente quando os pais são surdos. Logo depois, ela

começou a frequentar uma escola de Educação Infantil, e foi ali que percebeu o mundo dos ouvintes.

Portanto, após a dissertação, percorri um novo caminho de vida, como pai; porém, alguns anos depois resolvi continuar os estudos para aprofundar e investigar a educação de surdos, na mesma linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. Nesse sentido, havia guardado algumas questões durante a pesquisa de mestrado e percebi que deveria continuar os estudos sobre a educação de surdos. Foi assim que, quando abriu o edital para ingresso no doutorado, submeti uma proposta.

A partir do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), tenho a oportunidade de aprofundar investigações sobre as questões narradas por pessoas surdas e realizar novas entrevistas verificando recorrências entre as narrativas de surdos em movimento, bem como sobre os processos diaspóricos e as experiências escolares. No processo seletivo do doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2021, submeti um projeto com o tema voltado para a cidadania linguística, pelo entendimento de que a língua é um patrimônio imaterial fundamental para a valorização e registro das histórias e narrativas de um povo através do tempo. Foi ao presenciar um evento acadêmico³, na *Universidad de la Republica* (UdelaR), em Montevideu, Uruguai, que assisti a palestra do professor Leonardo Peluso sobre língua como um fator de pertencimento cultural.

A partir do primeiro semestre de 2021, algumas discussões se potencializaram, no momento em que comecei a realizar leituras e discussões vinculadas aos Estudos Culturais e aos Estudos Surdos. Nesse percurso, busquei temáticas relacionadas às questões que envolvem fronteiras culturais, diásporas, nomadismos e cidadania linguística. Diáspora, em termos gerais, consiste em uma migração em massa de povos a partir de seus lugares de origem. Uma diáspora pode ser forçada ou voluntária, tendo motivações políticas, religiosas, ou, como é o caso dos surdos, culturais e linguísticas. Esse conceito, a partir dos autores dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, tornou-se central na investigação, pois se aproximava daquilo que vinha sendo objeto de minhas investigações desde o mestrado, embora naquela época eu não tenha estudado esse conceito.

³ 13º Foro de Lenguas - ANEP 2020 - LSU (Língua de Sinais do Uruguai).

Paralelamente a essas discussões e leituras, coordenei o projeto de extensão intitulado *Mudança de Estado: em busca de uma Educação em Língua de Sinais como L1*, que teve início em outubro de 2021. Para esse projeto, foram convidadas pessoas surdas que se mudaram de regiões brasileiras, ou seja, de seus estados para a capital gaúcha em busca de escolas e universidades que oferecessem educação em sua primeira língua: a Libras. A partir desse projeto de extensão, comecei a fomentar questões para a presente pesquisa, por exemplo: por que os surdos migram de um lugar para outro? Quais são as motivações desse deslocamento? Estas perguntas me ajudaram a pensar e problematizar questões que envolvem migração, pertencimentos, deslocamentos, temáticas direcionadas para a construção do problema de pesquisa.

No Brasil, ocorreram mudanças na legislação, que possibilitaram a abertura de cursos bilíngues de nível superior, como o Letras-Libras (a partir de 2006) e Pedagogia Bilíngue (curso que iniciou em 2018). Esses cursos abriram um novo campo de movimento migratório da comunidade surda para esses espaços, principalmente pelo fato de toda a coordenação e corpo docente dos cursos citados serem fluentes em Libras. Essas características fazem com que os cursos sejam um espaço de conforto linguístico e pertencimento cultural, linguístico e identitário para os alunos surdos. Esses espaços servem de referência a uma educação bilíngue.

A pesquisa que desenvolvi no mestrado (Vaz, 2017) mostra a trajetória de alunos surdos de uma escola regular inclusiva sem a presença de intérpretes. Quando esses estudantes encontraram uma escola bilíngue, optaram pela mudança, mesmo sabendo que o ambiente era plurilíngue, ou seja, línguas faladas diferentes e uma língua de sinais diferente da Libras⁴. Essa experiência nos mostra a importância da(s) escola(s) e da(s) língua(s), das diferenças metodológicas, bem como os desafios que envolvem a diáspora e a cidadania linguística. Além desses desafios, no momento em que desenvolvi minha pesquisa de mestrado na fronteira, situação em que os alunos estão em contato com a Libras, a *Lengua de Senãs Uruguay* (LSU), o espanhol e o português, pergunto-me sobre a escolarização de surdos diaspóricos.

⁴ Para ver mais sobre a educação de surdos na fronteira Uruguai/Brasil e sobre o contato linguístico entre a LIBRAS e a LSU, ver minha dissertação de mestrado, *Educação de Surdos na Fronteira Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai)* (UFRGS, 2017); e a dissertação de mestrado *Comunidade Surda da Fronteira Experiência Compartida* (UFSM, 2016) e a tese de doutorado *Lenguas de señas en la frontera Uruguay – Brasil*, de Mariana Pereira Castro (2023).

Tais questões me motivaram a desenvolver o seguinte problema de pesquisa: **de que modo são narradas as experiências de surdos que se movimentam e empreendem uma diáspora em busca de uma educação?**

E, buscando responder a esse problema, tenho com esta tese o objetivo geral de investigar narrativas de surdos diaspóricos, ou seja, surdos que experienciam deslocamentos característicos do conceito de diáspora, sobre os processos de escolarização em contextos de deslocamentos no território nacional. E os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) investigar a produção do conceito de diáspora na perspectiva dos estudos culturais e possíveis articulações com os estudos surdos;
- b) descrever experiências diaspóricas de surdos em seus processos de escolarização;
- c) adaptar/ressignificar/propor o conceito de diáspora, na perspectiva da comunidade surda.

O conceito de diáspora teve como base as leituras de textos de Stuart Hall. Tal conceito foi útil no sentido de verificar que os surdos experienciam deslocamentos característicos do conceito de diáspora, tema que será desenvolvido nos capítulos que seguem. A partir das narrativas de surdos que se deslocam, foi possível perceber a produtividade do conceito de diáspora e aplicar/ressignificar para a comunidade surda, proposta que se desenvolve na presente tese.

A tese está estruturada em dez capítulos. No primeiro, apresento minha trajetória profissional e alguns aspectos da minha história pessoal, que constituem também a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa na área. No segundo capítulo, apresento o projeto de extensão desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse projeto representou um desafio e me impulsionou a aprofundar as pesquisas sobre o contexto da mudança de estado em busca de uma educação em língua de sinais. No terceiro capítulo, situo o campo teórico ao qual estou vinculado e exponho os conceitos que fundamentam as questões investigadas nesta pesquisa. No quarto capítulo, discuto o conceito de Diásporas e Identidades, tomando como referência a obra de Stuart Hall, que oferece um importante histórico sobre processos de exclusão da cultura. No quinto, recorro ao conceito de Surdidade, desenvolvido por Paddy Ladd, para discutir questões relacionadas ao pertencimento, à língua de sinais e à cultura surda. No sexto capítulo, abordo o conceito de *Deaftopia*,

desenvolvido por Annelies Kusters, para discutir o sonho coletivo dos surdos diaspóricos em busca de um espaço ao qual possam pertencer. No sétimo capítulo, apresento o conceito de cidadania linguística, destacando a migração como um movimento decorrente dessa busca, motivado pelo desejo de segurança e pela garantia do direito linguístico. No oitavo capítulo, apresento a metodologia da pesquisa, caracterizada como um estudo qualitativo sobre a temática proposta. O trabalho foi desenvolvido a partir de entrevistas e exploratória realizadas com pessoas surdas que vivenciaram a experiência de mudar de cidade/estado para estudar. Nessas narrativas, foram registradas suas trajetórias diaspóricas, e é a partir delas que me refiro a esses participantes como surdos diaspóricos. No nono capítulo, apresento a análise das entrevistas, ressaltando a relevância das narrativas de surdos diaspóricos como eixo de resistência. Nessa perspectiva, a língua de sinais emerge como elemento central dos movimentos empreendidos pelos surdos em sua trajetória educacional. No décimo capítulo, apresento as considerações finais, destacando que os surdos diaspóricos vivenciam um processo de mudança, pois foi necessário que se deslocassem pelo mundo para serem reconhecidos.

2 MUDANÇA DE ESTADO: EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO EM LÍNGUA DE SINAIS

Ao observar como os surdos se movimentam e refletir sobre onde tudo começou, concluí minha pesquisa de mestrado e passei a pensar mais sobre a mudança de lugar. Foi a partir dessa reflexão que iniciei o projeto de extensão, que será detalhado neste capítulo.

Foi no primeiro semestre como doutorando no PPGEDU que algumas discussões começaram a fomentar a presente temática de pesquisa. Inspirado em projetos de extensão que se vinculam com a pesquisa, propus o projeto de extensão, do qual retirei os vídeos que trago e que compõem o corpus da investigação. Extensionista que sou, na minha prática docente sempre procuro estar vinculado a atividades de extensão, assim também foi na dissertação do mestrado. Agora na tese, trago o projeto de extensão referido, *Mudança de Estado: em busca de uma Educação em Língua de Sinais como L1*, para desenvolver a pesquisa, buscando aproximar a universidade da escola e da comunidade surda. Desse modo, em outubro de 2021, convidei pessoas surdas que se mudaram de seus estados para a capital gaúcha em busca de escolas e universidades que oferecessem educação em sua primeira língua. Para contextualizar, cito os objetivos do Projeto de Extensão nº 44912:

Identificar nos relatos desses egressos da Escola Especial Concórdia naturais de outros estados as motivações para esta mudança, bem como propiciar a circulação de informações acerca da importância da língua de sinais como L1 para as pessoas surdas. Garantir e preservar a identidade surda promovendo informações significativas tanto a comunidade surda quanto a comunidade ouvinte. Valorizar e reconhecer a cultura surda. Convidar os egressos da Escola Especial Concórdia naturais de outros estados para narrar suas experiências do porquê dessa escolha. Compartilhar essas informações com a comunidade surda sobre a importância da língua de sinais como L1 para as pessoas surdas. Ratificar a importância da língua de sinais como L1 como elemento responsável pela formação dos alunos surdos, independente de sua localização, garantindo sua melhor integração (Vaz; Guerra; Silva, 2021, p. 1).

O referido projeto de extensão foi proposto e desenvolvido por uma equipe de professores da Faculdade de Educação da UFRGS: Cristiano Pereira Vaz (coordenador), Erika Silva, Camila Guerra e Juliana Pokorski. Estava direcionado para um público amplo e interessado na temática da educação de surdos e foi realizado em formato de *lives*, sendo disponibilizado no *YouTube*. Abaixo, podemos ver as fotos dos cartazes elaborados para a chamada das atividades:

Figura 1 – Projeto de extensão nº 44912 (31/8/2021)



Fonte: Cartaz elaborado pela equipe do projeto de extensão.

Figura 2 – Projeto de extensão nº 44912 (04/10/2021)



Fonte: Cartaz elaborado pela equipe do projeto de extensão.

Figura 3 – Projeto de extensão nº 44912 (18/10/2021)



Fonte: Cartaz elaborado pela equipe do projeto de extensão.

Figura 4 – Projeto de extensão nº 44912 (25/10/2021)



Fonte: Cartaz elaborado pela equipe do projeto de extensão.

Figura 5 – Projeto de extensão nº 44912 (08/11/2021)



Fonte: Cartaz elaborado pela equipe do projeto de extensão

Figura 6 – Projeto de extensão nº 44912 (22/11/2021)



Fonte: Cartaz elaborado pela equipe do projeto de extensão.

Como podemos ver, foram apresentados seis cartazes referente aos encontros/*lives* do Projeto. Neles aparecem a foto dos pesquisadores convidados para as entrevistas, além de uma arte com setas que mostram o caminho percorrido para chegar até aqui: Libras, Escola, TILS, Universidade, Surdos, Rio Grande do Sul.

O projeto de extensão passou a ser utilizado como fonte de buscas para a presente pesquisa, tendo em conta a riqueza de informações que foi produzida ao longo das *lives*. Sendo um material que está disponível no *YouTube*⁵, utilizo na tese a narrativa dos surdos sobre a mudança de estado em busca de uma educação em Libras. Entendo que é válido refletir teoricamente sobre esse material.

Esse projeto de extensão foi realizado por meio do convite a egressos da Escola Especial Concórdia, a fim de que compartilhassem suas experiências e motivações quanto à escolha de viver em outro estado, longe de suas famílias. O projeto contém narrativas desses sujeitos do Norte, Nordeste e de outras regiões do país que indicam os caminhos percorridos até encontrar a escola no Sul do país, em Porto Alegre/RS. Durante as entrevistas os sujeitos descreveram como foi essa busca pela escola e por uma educação (Vaz; Guerra; Silva, 2021).

Ao longo das entrevistas, além de visualizar narrativas sobre a relevância da Escola Especial Concórdia, também tivemos diálogos com os entrevistados, conhecendo um pouco a história dos surdos na graduação. Diversos deles relataram que a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) foi espaço de encontro surdo, uma vez que foi a primeira instituição no Brasil a ter intérpretes em sala de aula, possibilitando a continuidade de estudos no Ensino Superior. Assim, muitos surdos vieram para o Rio Grande do Sul, já que nos outros lugares não havia a mesma possibilidade de ter aulas acessíveis. Destacaram a importância da Libras, da presença de surdos e de tradutores intérpretes durante as aulas (Vaz; Guerra; Silva, 2021).

Nas *lives*, surdos egressos da Escola Especial Concórdia e da Universidade ULBRA narraram suas experiências de vida com o processo de escolarização e como ocorreu a mudança de estado para realizar os estudos na educação básica ou no ensino superior. A seguir, apresentarei informações gerais sobre todos os participantes do Curso de Extensão; enquanto, na Metodologia, apresentarei os entrevistados que selecionei para o desenvolvimento das análises no decorrer da tese.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL1d66t-e9tL5H94qz2iT84CICDaQVxexR>. Acesso em: 11 nov. 2025.

2.1 A EDUCAÇÃO DE SURDOS CONTEMPORÂNEA: ELEMENTOS QUE CARACTERIZAM A BUSCA SURDA POR ESCOLARIZAÇÃO

Durante a experiência do mestrado, cuja dissertação foi defendida em 2017, pesquisei a educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai), temática que envolvia minha própria experiência como professor, extensionista, pesquisador e habitante, ao longo de três anos, daquele espaço fronteiriço. Meu foco de pesquisa era a educação de surdos nos dois lados da fronteira, por exemplo o sujeito surdo, que nasce na fronteira, vivencia experiências bastante singulares, como nos apresenta Figueira (2016, p. 96), numa comunidade que se dá,

[...] na experiência de falar em uma língua de sinais, possível através da experiência visual como uma maneira de ser e estar no mundo, tem sido produzida a partir de um trânsito que movimenta a diáspora, produz artefatos culturais próprios de uma cultura surda local e tem operado um sentimento de pertencimento para os surdos fronteiriços, produzido no discurso de resistência e estranheza ao se reconhecerem culturalmente pertencentes a uma comunidade desnacionalizada, borrada.

Na época em que desenvolvi pesquisas na fronteira Uruguay-Brasil, realizei as atividades de extensão em parceria com a colega intérprete Mariana Pereira Castro. As pesquisas que desenvolvemos (Vaz, 2017) e (Figueira, 2016) possibilitaram discussões e a construção de um aporte teórico e de análises que evidenciaram a presença de uma variedade de línguas na fronteira. Mariana Pereira Castro (2022) deu continuidade aos estudos, em sua tese de doutorado *Lengua de Señas en la Frontera Uruguay-Brasil*, e percebe que:

La comunidad hablante de lengua de señas en la frontera maneja las dos lenguas de señas de la frontera y opera con una base común entre LSU y Libras, además introduce nuevas señas regionales en la comunicación. Resulta que la lengua se mueve en las prácticas lingüísticas a través de las elecciones léxicas de sustantivos/verbos durante una conversación, presenta rasgos de la historia de vida de cada uno en la comunidad y la forma en que se relaciona con las lenguas de señas (Pereira Castro, 2022, p. 184-185).

No mestrado (Vaz, 2017), percebi que há surdos que moram na cidade de Santana do Livramento e que buscam escolas que tenham professores ou outros

profissionais que se comuniquem através da língua brasileira de sinais, porém, não encontrando nenhuma escola com essas características, ou melhor dizendo, em alguns momentos, de acordo com a política e a legislação brasileira, tiveram professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que sabia Libras, porém não tinham Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS) em sala de aula. Já na cidade uruguaia vizinha, Rivera, há uma escola bilíngue, com professores fluentes em língua de sinais uruguaia e colegas surdos.

Como resultado da pesquisa (Vaz, 2017), ficou evidente que, mesmo sabendo da diferença entre as línguas de sinais e entre as línguas escritas, os surdos optam por estudar no país vizinho, pois preferem estudar na escola uruguaia, em que se identificam com seus pares, com a cultura, com língua de sinais e com a experiência visual. Na escola de surdos, os surdos compreendem os conceitos e significados pelo ensino ocorrer de forma muito mais visual do que escrita, por isso, mesmo sabendo que se trata de uma outra língua, preferem a socialização com colegas e professores surdos, pois compartilhar essas experiências auxilia no processo de aquisição do conhecimento.

Ampliando a discussão, recorro a Witches (2022), no livro *Surdus mundi*, que nos fala sobre a produção de uma subjetividade cosmopolita de ser surdo, para pensar a diáspora surda como um movimento migratório de surdos em busca de acesso à educação em língua de sinais, comunidades surdas e identidade cultural, muitas vezes deixando regiões com poucos recursos ou políticas oralistas. O autor discute o governo linguístico dos corpos surdos, ou seja, como o Estado, as instituições e as normas sociais controlam e disciplinam os surdos por meio de políticas linguísticas (como a imposição do oralismo e a marginalização da Libras).

Segundo Witches (2022), “Empreendimentos para produzir nacionalidade em pessoas surdas” referem-se a iniciativas (projetos, políticas, práticas sociais) que tentam integrar pessoas surdas à ideia de uma identidade nacional, enquanto, “fortalecimento de uma desterritorialização da surdez”, significa que, ao invés de a surdez estar presa a um território ou cultura específica, ela passa a ser vista como algo que ultrapassa fronteiras. A “constituição de condutas linguísticas surdas” aponta para os modos de comunicação e práticas de linguagem próprias da comunidade surda, o que leva a “características universais”, sugerindo-se que essas práticas

linguísticas não se limitam a um país ou região, mas podem ser reconhecidas e compartilhadas em diferentes partes do mundo.

A reflexão de Witches (2022) sobre a desterritorialização da surdez evidencia como as práticas linguísticas surdas transcendem fronteiras nacionais, constituindo condutas universais. Essa perspectiva dialoga com o conceito de diáspora surda, na medida em que revela deslocamentos identitários e culturais que não se limitam a um território, mas se expandem em redes transnacionais de pertencimento.

Conforme Witches (2018), o governo linguístico atua marginalizando a Libras e impondo o português oral como única língua legítima, operando por meio de uma teia de práticas e discursos que produzem corpos dóceis, úteis e adaptados à norma ouvintista. A imposição do português oral como única língua legítima e a patologização da Libras são mecanismos que violentam a existência surda, negando-lhe o direito à diferença linguística. Witches cita que:

Sobre a questão da palavra oficial nesse debate, Berenblum (2003) explica que a importância da língua para o Estado está relacionada à necessidade de uma unificação linguística planejada. Com essa unificação, entretanto, acontece 'a imposição de uma língua oficial - ou variedade de língua — processo que destitui as outras línguas ou variedades e as torna dialetos não oficiais, marginais' (Berenblum, 2003, p. 22) Esse é o caso da Libras e de outras tantas línguas usadas no Brasil (Witches, 2018, p. 112).

A diáspora surda, como venho pensando nesta tese, é uma manifestação prática de resistência ao governo linguístico descrito por Witches. Enquanto o livro expõe como os surdos são controlados por políticas que negam sua língua, a diáspora exemplifica como eles se mobilizam para escapar desse controle, buscando territórios onde possuem autonomia sobre seus corpos, sua língua e sua educação. Essa articulação revela que a migração surda faz parte geográfica, mas também política, cultural e existencial.

Para argumentar sobre a potência das experiências compartilhadas, trago o livro *Politics of Deafness*, em que Owen Wrigley (1996) defende que a surdez é um país sem território geográfico. Embora as pessoas surdas tenham percursos e individualidades que as tornam singulares, há muitas características e vivências que possibilitam uma forma de vida propícia ao atravessamento de fronteiras, na busca pela aproximação da comunidade linguística e identitária.

Em sua obra seminal, Owen Wrigley (1996) analisa a surdez por meio de uma lente política, argumentando que a experiência surda é profundamente moldada por estruturas de poder que privilegiam a audição e patologizam a diferença. O autor desvela como instituições médicas e educacionais atuam como mecanismos de controle social, impondo o oralismo e suprimindo as línguas de sinais, perpetuando a opressão audista. Wrigley contrapõe a esse paradigma a resistência surda, que se organiza em torno da valorização da língua de sinais e da cultura surda, reivindicando a surdez não como deficiência, mas como diferença cultural e identitária. Esta obra fundamenta teoricamente a luta por autonomia e autorrepresentação, oferecendo um arcabouço teórico para compreender as dinâmicas de poder que envolvem a comunidade surda.

Portanto, entendo a centralidade da língua de sinais, devido a sua importância na vida cotidiana das pessoas surdas, dando ênfase a estudantes surdos em movimento, que se deslocam de uma determinada região para outra em busca de educação formal. Desenvolvo, portanto, esta pesquisa com foco principal na língua e educação de surdos que se movimentam empreendendo uma diáspora, conceito que aprofundo no decorrer do texto.

Trago o artigo *A escola que nós, surdos, queremos!*, de Pokorski, Karnopp e Heinzelmann (2018), que analisaram representações de escola, por meio de narrativas de estudantes surdos. Nesse artigo, dois trabalhos inspiraram as autoras: o primeiro deles foi o documento intitulado *A educação que nós surdos queremos*, produzido pela FENEIS, no ano de 1999, em que são defendidas diretrizes para a educação de surdos, assim como para as áreas social, cultural e linguística, reivindicando demandas como reconhecimento da língua de sinais e direito à tradução e interpretação em Libras. O segundo foi a tese de Wilson de Miranda (2007), denominada *A experiência e a pedagogia que nós surdos queremos*, em que são apresentados os anseios de professores surdos no que se refere à pedagogia surda, a partir da problematização das experiências de formação desses professores.

O que ambos têm em comum é buscar subsídios para compreender a educação de surdos. As autoras buscam retomar e atualizar a discussão, a partir de narrativas de surdos, em entrevista com 18 alunos surdos de sete escolas de educação bilíngue da educação básica, localizadas em Porto Alegre e sua região

metropolitana, no estado do Rio Grande do Sul, com o objetivo de analisar as representações de escola e os significados a ela atribuídos⁶.

Pokorski, Karnopp e Heinzelmann (2018) afirmam que, apesar de as escolas de surdos atuais não manterem as mesmas características das escolas de surdos do século passado, um aspecto permanece, pois continuam sendo um espaço surdo que possibilita o aprendizado de uma língua e a vivência de uma cultura. As entrevistas realizadas durante a pesquisa corroboram essa afirmação, pois, em muitas delas, os alunos afirmaram que foi na escola que tiveram seu primeiro contato com a língua de sinais e que passaram a identificar-se culturalmente como surdos, para além de uma questão auditiva.

Às escolas de surdos são atribuídos valores que ultrapassam o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos, tornando esse um espaço de encontro e convívio com seus pares, de produção de identidade e de conforto linguístico. Assim, devido a essa relevância, há também uma preocupação com a manutenção dessas escolas e com o número de estudantes matriculados. Todos esses elementos estavam presentes nas narrativas dos estudantes. As autoras Pokorski, Karnopp e Heinzelmann (2018, p. 3) afirmam que a escola é um ponto de encontro:

Percebe-se que a escola de surdos possui um valor que vai além do aprendizado construído nesse espaço. A escola é vista como um ponto de encontro, de conforto linguístico, bem como um lugar para estar entre os pares e construir a identidade. É recorrente, nas entrevistas, uma preocupação com a manutenção dessas escolas e a preocupação com o número de matrículas nas escolas de surdos. Percebe-se uma diminuição gradativa no número de matrículas de surdos em escolas de surdos, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme informações obtidas nas secretarias das

⁶ Pokorski, Karnopp e Heinzelmann (2018) utilizam dados produzidos coletivamente na pesquisa *Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos* (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2011). A pesquisa em questão analisou a educação de surdos na educação básica, a partir da circulação e consumo de artefatos culturais, em escolas de surdos do Rio Grande do Sul. O banco de dados construído possibilitou o desdobramento de diversas pesquisas, pois foram aplicados questionários com gestores, observação e registro do cotidiano das escolas, coleta dos documentos e entrevistas com alunos e professores. A partir desses dados, foi organizado um conjunto de recorrências discursivas sobre a cultura surda e os usos da língua de sinais e da língua portuguesa na educação bilíngue. Foram também analisados o trabalho docente e o currículo das escolas investigadas. As entrevistas com os alunos foram realizadas em língua brasileira de sinais, utilizando o protocolo básico de perguntas abertas e a análise das entrevistas foi feita a partir da argumentação ao questionamento a respeito do que o aluno considera importante na escola de surdos, se ela já possui ou não. Nesse contexto, as autoras deram destaque às experiências linguísticas, culturais, educacionais e cotidianas (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2021).

escolas pesquisadas. Essa preocupação com a diminuição no número de matrículas é narrada por uma das alunas entrevistadas:

[...] eu acho que no futuro precisa ter mais pessoas! Se houvesse mais gente a língua de sinais seria mais promovida, garantindo uma boa comunicação, porque hoje tem pouca gente. Eu tenho uma preocupação: precisa ter mais pessoas. Eu tenho um sonho: que no futuro venham mais pessoas aqui para escola porque se, no futuro, continuar diminuindo vai acabar fechando. E aí as pessoas vão perder a oportunidade dessas aprendizagens, porque dentro das escolas de ouvintes é mais difícil. Então eu acho que precisa de mais gente aqui na escola, de gente sinalizando.

Outro elemento recorrente nas entrevistas diz respeito à centralidade da língua de sinais, que possibilita o acesso à informação e à liberdade de comunicação. Além disso, a língua de sinais é compreendida como o elemento central na constituição da identidade surda e de seu conforto linguístico. Destaca-se, nas entrevistas, a necessidade de os professores serem surdos e/ou fluentes em língua de sinais e não dependerem da mediação do intérprete, uma vez que isso demanda produção de conhecimento do docente em língua de sinais. As autoras identificam, nas narrativas, demandas não apenas linguísticas. Há elementos que provocam a refletir sobre a necessidade de uma pedagogia surda, em que a surdidade seja considerada nas metodologias de ensino e didática. Dessa forma, a educação de surdos assumiria condições de acesso desses sujeitos a outros espaços, como o mercado de trabalho e o Ensino Superior (Pokorski; Karnopp; Heinzelmann, 2018).

Os elementos identificados no referido artigo corroboram esta tese, pois permitem pensar que há um abismo que diferencia a escola ouvinte que atende surdos na perspectiva inclusiva e a escola bilíngue de surdos. Nas escolas regulares, que trabalham na perspectiva inclusiva, raramente há presença de professores surdos, as metodologias de ensino, em sua maioria, não consideram a experiência visual e nesse espaço não há o convívio com/entre os surdos nem a presença da língua de sinais de modo efetivo. Isso indica as motivações que fazem estudantes migrarem para as escolas de surdos. Tais questões vão ao encontro do que identifiquei em minha pesquisa de mestrado, que demonstrou a centralidade da língua de sinais na aproximação entre surdos na região fronteira, deixando o sentimento de pertencimento ao país de origem em segundo plano, para pertencer a um espaço comunitário ligados pela possibilidade de sinalizar em língua de sinais, seja ela Libras ou LSU.

A visualidade é constituída pela própria experiência surda, por outros surdos, pela língua de sinais e pelas trocas entre os surdos, independentemente do país de origem. Deste modo, a língua de sinais é o elemento que aproxima os surdos da fronteira Livramento-Rivera, a escola se constitui com um espaço comunitário, lugar de produção da identidade surda, onde as línguas locais dos países ficam em segundo plano, pois é a possibilidade de sinalizar que une os surdos fronteiriços (Vaz, 2017, p. 101).

Diante desses elementos, as pesquisas anteriormente citadas nos apontam que não é apenas uma opção pela aprendizagem de duas línguas, mas sim uma escolha intencional, porque a escola bilíngue possui uma língua de instrução, é um espaço linguístico em que há professores surdos e/ou professores ouvintes fluentes em Libras, assim como colegas surdos, pares surdos com quem compartilham a cultura surda.

A escola como espaço de acesso, de permanência, de compartilhamento de informações e aprendizados é reafirmado nas narrativas dos alunos. A proposta de educação bilíngue em escolas de surdos encontra desafios e aspectos que convergem para uma discussão das questões sociais, econômicas, políticas, linguísticas. As narrativas apontam caminhos que explicitam propostas para o acesso à escolarização bem como à língua de sinais; a permanência com base nas possibilidades de aquisição e desenvolvimento tanto da língua quanto dos conhecimentos relativos às diferentes áreas; o compartilhamento de informações e aprendizados, que indica o contato e a necessidade de encontro e de construção de trocas linguísticas e culturais com surdos e ouvintes (Pokorski; Karnopp; Heinzelmann, 2018, p. 8).

A continuação do artigo traz um recorte analítico produzido por alunos surdos, com um questionamento acerca da melhoria da educação para surdos: “o que você considera importante em uma escola de surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?”.

Em inúmeras entrevistas produzidas durante esta pesquisa, os alunos relataram que foi na escola que tiveram o primeiro contato com a língua de sinais, e alguns ainda relatam que é na escola que se tornaram surdos, assumindo uma concepção de ser surdo que extrapola a questão auditiva. Uma pesquisa produzida pelo GIPES no período de 2007 a 2009, aponta que quase 75% dos alunos surdos participantes da pesquisa afirmaram ter tido o primeiro contato com a língua de sinais na escola, informação ainda mais relevante quando colocada em paralelo ao fato de que grande parte dos questionários trazidos na referida pesquisa relacionava ‘Libras’ como a principal marca de uma pessoa surda (Pokorski; Karnopp; Heinzelmann, 2018, p. 3).

Como vimos, uma das questões centrais presentes nas narrativas dos alunos das escolas de surdos é a relevância da língua de sinais. No entanto, não basta que ela esteja presente para dar acesso à informação; ela deve possibilitar o livre trânsito desses sujeitos na escola, dando liberdade de comunicação a qualquer pessoa nessa língua. A escola é percebida como um espaço surdo, um espaço de afirmação dos modos de vida surdos, portanto deve ter a língua de sinais como primeira língua, não somente como um recurso para o acesso à educação.

A escola como espaço da língua de sinais ocupou um lugar central nas narrativas, evidenciando que é por meio da língua de sinais que adquirem conhecimento. É considerada como a língua de acesso e de conforto linguístico, de comunicação, de aprendizados e de direito da comunidade surda. Além dessa afirmação, destacaram a importância da educação bilíngue e do aprendizado do português, para comunicação com os ouvintes e para o aprendizado da leitura e escrita na escola. A escola como espaço de acesso, de permanência, de compartilhamento de informações e aprendizados é reafirmado nas narrativas dos alunos (Pokorski; Karnopp; Heinzelmann, 2018, p. 8).

E, sobre a escola como espaço da língua de sinais, há um vídeo no *YouTube* do projeto⁷ do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES) que menciona o discurso do tempo e espaço da educação de surdos. No vídeo, Juliana Pokorski explica sobre o projeto realizado nas escolas com as entrevistas dos alunos na escola de surdos e nos diz que a maioria dos pais são ouvintes, logo, a escola de surdos tem papel importantíssimo na educação de surdos, “A escola é o espaço da cultura surda, e de fato a maioria dos surdos nascem em lares de família ouvintes e tem o primeiro contato com a língua de sinais na escola e deste modo a escola tem um papel importantíssimo”.

⁷ Esse vídeo foi produzido a partir da mesma pesquisa cujos dados foram utilizados no artigo anteriormente citado.

Figura 7 – Tempos e Espaços da Educação de Surdos



Fonte: Mosaico elaborado pelo autor.

No artigo *Tempos e espaços da educação de surdos*, as autoras Pontin, Pokorski e Lopes (2021) divulgam o documentário homônimo, criado no projeto de extensão *Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue*, desenvolvido pela UFRGS no ano de 2018. Para a criação do vídeo, foram utilizados excertos das entrevistas realizadas com estudantes das escolas de surdos do Rio Grande do Sul, e que tiveram como pergunta norteadora: “Qual a educação que os surdos demandam?”.

O que motivou a criação do vídeo documentário foi o fato de, apesar de haver um grande número de trabalhos acadêmicos voltados à temática da educação de surdos, são raras as vezes em que essas mesmas produções conseguem ir além da academia e chegar até o público de forma acessível. Dessa forma, o documentário foi a estratégia utilizada pelas autoras como uma forma de entregar uma contrapartida para as escolas que participaram do projeto e, para além disso, uma forma de produzir dados relevantes em língua brasileira de sinais.

A partir da análise das entrevistas, Pontin, Pokorski e Lopes (2021) agruparam os trechos selecionados em quatro eixos: tempo de desabafar, lugar de encontros, lugar de aprendizagens e tempo de sonhar. No primeiro, as autoras identificam desabafos de alunos no que se refere à educação de surdos em contextos inclusivos, pela falta de conhecimento da língua de sinais pelos professores. No segundo, as escolas bilíngues são percebidas como o espaço em que a constituição de uma identidade surda é possível, a partir do contato com seus pares. Já no terceiro eixo, as autoras destacam que as escolas bilíngues de surdos são espaços fundamentais em que os surdos têm acesso aos processos de ensino-aprendizagem em língua de

sinais. E, no quarto, são apresentadas as demandas dos alunos sobre a educação de surdos e em que se destaca o desejo pela presença surda, tanto de alunos, quanto de professores.

Essas narrativas evidenciam que a decisão de mudar de estado está ligada à busca por uma educação que respeite a identidade linguística e cultural da pessoa surda. Os relatos coletados no projeto de extensão reforçam que, em muitos casos, a ausência de políticas públicas inclusivas e a escassez de instituições bilíngues obrigam os surdos a se deslocarem em busca de espaços que garantam o direito à educação em Libras como primeira língua.

Há também um artigo⁸ (Karnopp; Pokorski; Vaz, 2024), que apresentamos como resumo expandido na XV Reunião Regional da Anped Sul, *Surdo em movimento: uma narrativa da escola à Universidade*, no qual utilizamos alguns trechos das entrevistas do projeto de extensão *Mudança de estado em busca de uma educação em língua de sinais como L1*. Esse artigo teve como foco os percursos educacionais de pessoas surdas entre as décadas de 1980 e 2000, período anterior ao reconhecimento legal da Libras. A partir de encontros realizados em 2021, transmitidos pelo *Youtube*, 13 pessoas surdas compartilharam suas histórias de vida e escolarização. Os relatos revelaram deslocamentos, especialmente de regiões do leste e nordeste do Brasil para o Rio Grande do Sul, em busca de instituições que oferecessem educação em língua de sinais. Esses movimentos migratórios são analisados como estratégias de resistência ao audismo e à intolerância linguística vivida nas escolas:

A busca pela Libras é recorrente, pois os surdos, muitas vezes, mudam de cidade e até mesmo de estado, para frequentarem ambientes bilíngues. Essas mudanças acontecem por conta da necessidade da língua de sinais como L1 como língua de instrução, responsável pela formação dos alunos surdos. Concluimos que a trajetória educacional de surdos apresenta situações de sofrimento, audismos e privilégios audiocêntricos. Por outro lado, a comunidade surda e o compartilhamento de informações emergem como apoio nas mudanças empreendidas, sustentadas pelo uso da língua de sinais (Karnopp; Pokorski; Vaz, 2025, p. 6).

⁸ Utilizamos apenas alguns trechos como base de reflexão para dar continuidade à pesquisa da tese.

Tais pesquisas representam uma importante base de dados para aqueles que desejam desenvolver estudos relacionadas à educação de surdos na contemporaneidade, como é o meu caso. Os elementos identificados ao longo dos artigos vão ao encontro dos resultados que obtive em 2017, na pesquisa de mestrado, e que são fundamentais para as reflexões que desejo desenvolver nesta pesquisa atualmente.

O meu desejo era continuar a investigação sobre as línguas de sinais na fronteira de outros países, como por exemplo Mercosul, ou seja, Argentina, Paraguai, Venezuela, Peru, Equador e Colômbia. Porém, tal análise exigiria dedicação e um tempo de desenvolvimento da pesquisa também muito maior, para focar a pesquisa amplamente, além da questão financeira: afinal, produzir uma pesquisa olhando para as diferentes fronteiras do nosso país demandaria muitas viagens e um tempo bastante ampliado para conhecer as comunidades surdas desses diferentes espaços. Devido às impossibilidades, optei por um desenho metodológico que estudou essas questões dentro do Brasil, melhor descrito no capítulo Metodologia.

A partir de tais pesquisas, concluo que os alunos surdos querem professores fluentes em Libras e percebem as escolas de surdos como espaços de convívio com seus pares, onde a língua de sinais está presente e onde é possível constituir identidades surdas a partir das relações com seus pares. Tais dados são uma importante contribuição para esta tese.

3 ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO E ESTUDOS SURDOS: ARTICULAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Ao dar início a este capítulo, é importante trazer o conceito de cultura e educação e questionarmos: o que são os estudos culturais e os estudos surdos hoje? Como se articulam? Quais os temas que são investigados e de que modo? Trata-se de uma especificidade de cada lugar, nas suas respectivas singularidades, os conceitos de cultura e educação não são algo hegemônico, mas processos únicos, vividos de acordo com a experiência de cada lugar, algo pertencente a cada grupo.

Tais questões são abrangentes e não pretendo respondê-las em sua totalidade, mas propor algumas discussões sobre a articulação entre cultura e educação. A proposta aqui é trazer alguns autores e debates atuais e para isso utilizo textos que foram traduzidos para o português no e-book *O que são estudos culturais hoje? diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies*, dos professores Luís Henrique Sacchi dos Santos, Lodenir Becker Karnopp e Maria Lúcia Castagna Wortmann (2022). Um dos autores, Benjamin Woo (2022), afirma que há muitos estudos culturais, que são uma ciência teórica e metodológica de experiência.

Acho a tarefa de escrever sobre o que penso que são os estudos culturais, e onde poderiam ou deveriam chegar, mais do que um pouco assustadora, porque há, obviamente, muitos estudos culturais. Minha própria interpretação da tradição – e costume pensar nisso como uma tradição que tem se ampliado e operado em diferentes contextos, mais do que como um campo ou disciplina – é formada pelas minhas experiências como um estudioso em lugar, tempo e esquema disciplinar específicos, pois sou canadense e tenho trabalhado sempre em instituições canadenses (Woo, 2022, p. 81).

O pesquisador canadense, Woo (2022), enfatiza o conceito de cultura e experiência e cita alguns autores em seu texto para explicar seu posicionamento de que o mundo da experiência imediata é constantemente recriado, dependendo das questões sociais, econômicas e históricas. Diz o autor:

Para mim, a tarefa dos estudos culturais é entender como o mundo da experiência imediata – a definição ‘antropológica’ de cultura – é continuamente recriado na intersecção das forças sociais, econômicas e históricas, e como tais forças relativamente abstratas são registradas e interpretadas pelas pessoas como ‘experiência vivida’, bem como os efeitos materiais de ambos os processos (Woo, 2022, p. 83-84).

Somado a isso, cultura não se trata de algo estático, mas em transformação, e os ditos estudos culturais possuem grande influência nessas mudanças culturais, sendo este seu objeto de estudo. Aqui, um exemplo dessa importância cultural e suas singularidades está nas universidades e nas diferentes culturas que circulam nesses espaços de formação, nos quais também são estudados os diferentes conceitos pertencentes ao conceito de cultura. Para Perlin (2004, p.75), nos estudos culturais há possibilidades “de interpretar a cultura não de forma que ela pareça única, mas de maneira que ela esteja com a representação da diferença – não se percebe uma única cultura, mas um plural: culturas”.

O conceito de cultura é, muitas vezes, entendido como algo tradicional, entretanto a cultura se produz, propaga-se, não como única, mas se difere dentro dos espaços a que cada um pertence, sem juízo de valor de superioridade ou inferioridade. Com isso, é importante discutir o conceito de cultura.

No artigo *Estudos Culturais: atravessando fronteiras, defendendo distinções*, Johan Fornäs busca explicar o conjunto de traços definidores do campo dos estudos culturais e se baseia em publicações de diferentes autores da área. Fornäs (2022) menciona a importância da contextualização dos estudos culturais. O autor afirma que:

A Association for Cultural Studies (ACS) fala de estudos culturais que investigam ‘práticas e formas culturais e seus efeitos, colocando-as em contextos de relações’. O Cultural Studies (CS) argumenta que o trabalho neste campo ‘explora a relação entre práticas culturais, vida cotidiana, contextos materiais, econômicos, políticos, geográficos e históricos’. O International Journal of Cultural Studies (IJCS) também menciona as ‘práticas culturais, os processos, os textos e as infraestruturas’ como alvos de uma análise que “interroga o que a cultura significa e o que a cultura faz, em escalas globais e locais de poder e ação, e [interroga, também] as diversas tecnologias e formas de mediação e múltiplas dimensões de performance, experiência e identidade (Fornäs, 2022, p. 61).

Em sua pesquisa, Fornäs (2022) identifica três questões principais, que são os traços e objetivos do campo dos estudos culturais: diversidade, contextualização e crítica. A partir disso, foram elaboradas duas tarefas principais:

1) os estudos culturais precisam intensificar uma reflexividade crítica para explicar o que são e por que se fazem necessários como uma força motriz para a diversidade interativa, contextualizando a construção de significados e a crítica da comunicação; 2) o campo precisa estar em alerta máximo, avançando e respondendo forte e rapidamente às ameaças totalitárias atuais contra a produção de conhecimento acadêmico sustentável e resiliente (Fornäs, 2022, p. 58).

Os estudos culturais trazem as práticas e as singularidades das culturas, bem como a relação entre a prática, a vida cotidiana, a história, diferentes materiais e seus contextos. Não há somente um viés a ser observado, mas diferentes pontos e suas relações. Ou seja, é uma análise do funcionamento, dos movimentos que acontecem socialmente, o que se compartilha, as experiências vividas, as identidades.

Os Estudos Culturais têm como fundadores Raymond Williams, Richard Hoggart, Edward Thompson e Stuart Hall, na Inglaterra. Esses estudos chegaram ao Brasil no ano de 1996, na UFRGS, e se expandiram contemplando diferentes temáticas e vieses, estudando e contemplando práticas significativas e que vieram/venham a fazer diferença em diferentes contextos⁹. Destaco que, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, esta linha de pesquisa passou a ser constituída a partir deste período.

Nesse contexto, emergiram os estudos surdos, a partir dos estudos culturais, a fim de propagar essa cultura, que tem o surdo como foco de estudo, bem como sua língua e cultura. Para Perlin (2004, p.75), não há somente uma possível tradução para o conceito de cultura, mas várias, o que também instigou os estudos surdos a pensarem sobre essa temática, como base nos estudos culturais.

As discussões conceituais do campo dos estudos surdos em Educação no Brasil, segundo Lopes (2017), começaram a circular, nas produções acadêmicas, nos anos de 1990, tendo como base as discussões, no caso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que vinham ocorrendo na linha de pesquisa dos estudos culturais. As discussões se direcionam a contextualizar, articular com questões contemporâneas, com a política linguística e educacional, com a agenda de luta do movimento surdo para pensar sobre o que são estudos surdos e estudos culturais, bem como a relação que é estabelecida entre os

⁹ Em contrapartida, Estudos Culturais no Brasil e na América Latina têm uma vasta produção intelectual, que serão explorados de modo mais detalhado ao longo da tese.

dois campos de conhecimento. Como elas ajudam a pensar e provocar atualmente o pensamento na construção dessa relação.

É relevante observar que os estudos surdos, assim como os estudos culturais, abrangem uma variedade de temas de pesquisa. No caso dos estudos surdos, o foco principal recai sobre aspectos relacionados à língua, cultura, identidade e comunidade dos indivíduos surdos. Na área dos Estudos Literários, da Tradução e da Educação, por exemplo, encontramos estudos que exploram a expressão literária, incluindo a produção de poesias e narrativas, a aquisição da linguagem e o bilinguismo. Existem muitos trabalhos e pesquisas nessa área, destacando-se o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), que realiza pesquisas com temáticas diversificadas (Kraemer; Lopes; Witches, 2022).

Veiga-Neto (2000) destaca a existência de diferentes grupos de investigação, cada um com suas próprias metodologias de trabalho, relações de poder e culturais estabelecidas, que rejeitam a visão de incapacidade associada aos surdos. Para ele, os EC são um “[...] campo que reúne uma gama bastante dispersa de posições teóricas e políticas, as quais partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder” (Veiga-Neto, 2000, p. 40).

Somado a isso, é importante destacar que, no início dessas pesquisas, o que se tinha era uma visão bastante clínica de deficiência, mas houve um rompimento com esse discurso. “Na relação com o ouvinte, o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo. A marca da deficiência determinou, durante a história dos surdos e da surdez, a condição de submissão ao normal ouvinte” (Lopes; Veiga-Neto, 2006, p. 85).

No contexto de produção de conhecimento, no PPGEdu/UFRGS, na segunda metade dos anos de 1990, com a presença de Carlos Skliar como professor convidado do referido Programa e orientando Dissertações e Teses, houve fomento às discussões sobre cultura, identidade, história, comunidade, problematizando-se a visão clínica de deficiência. Skliar teve um papel importante na introdução das discussões que se articularam com o campo dos estudos surdos no Brasil a partir da produção dentro e fora do Brasil. Sobre a produção estrangeira, destaco Oliver Sacks (2010), autor do livro *Vendo Vozes*, e Owen Wrigley (1996), autor do livro *The Politics*

of *Deafness* outros pensadores da área, para a introdução da perspectiva dos estudos surdos no Brasil. Skliar (2014, p. 5) menciona que os estudos surdos:

[...] se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político.

De forma mais específica, segundo Lopes (2017), é possível compreender uma articulação entre diferentes linhas de pesquisa, com ênfase na linha dos estudos culturais dentro do PPGEdu/UFRGS, e a comunidade surda, seja pela relação com as escolas de surdos ou dos movimentos surdos na realização das pesquisas. Segundo a autora, a referência aos estudos surdos “[...] que as teorizações da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação do PPGEdu/UFRGS se constituíam como possibilidade para inscrever os surdos na perspectiva da diferença, em uma nova ordem discursiva e um novo sistema de representação da surdez” (Lopes, 2017, p. 75). Tais discussões começaram a ganhar força, tendo inspiração em outros estudos, a fim de pensar novas atividades de pesquisa na UFRGS em nível de pós-graduação: mestrado e doutorado.

Com isso, é importante ressaltar que os movimentos surdos, na academia, começaram por volta de 1996 e se fortaleceram com a criação do Núcleo de Pesquisas Políticas de Educação para Surdos (NUPPES), liderado por Carlos Skliar, que orientou trabalhos de mestrado e doutorado no PPGEdu, como já referido. Foi o primeiro professor a orientar uma aluna surda: Gladis Perlin, que foi a primeira surda a entrar em um curso em nível de mestrado e a primeira surda no Brasil a fazer doutorado. Gladis Perlin lutou pelo reconhecimento do ser surdo na universidade, especialmente na Pós-Graduação, pois não aceitava uma visão clínica de deficiência, de barreiras. Segundo ela:

Eu lutava por sobreviver na diferença. Não podia admitir uma visão clínica do surdo, o surdo como deficiente. [...] Muitas vezes, implicações e conflitos aconteciam com professores e com alguns colegas que não conheciam mais a fundo aspectos culturais implicados na vida dos surdos. Doía que a pessoa surda não era vista como sujeito. Incomodava-me a forma como contavam o surdo. Era necessário fazer uma virada, era necessário fazer acontecer uma mudança (Perlin, 1998, p. 2).

Depois disso, muitos surdos começaram a fazer mestrado e doutorado por todo o Brasil, a fim de romper com os discursos de que o surdo não podia estudar, de que era tudo muito difícil, de que tinham barreiras de acesso, de que não tinham intérpretes. A acessibilidade aos surdos aumentou significativamente com a criação da Lei de Libras 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005, que reconheceram a Libras como língua e obrigou as universidades a acrescentarem no quadro de disciplinas a disciplina de Libras nos cursos de graduação, com a obrigatoriedade para os cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Isso tudo tomou uma grande proporção e expandiu-se com a criação do curso de Graduação em Letras Libras e com a primeira turma formada no ano de 2010. O curso de Letras Libras possibilitou a qualificação de profissionais docentes e tradutores intérpretes para a promoção da acessibilidade em diferentes contextos.

Alguns surdos estavam realizando, ou já haviam concluído, outros cursos de graduação com a presença de intérpretes, mas, quando o curso de Letras Libras foi ofertado, os surdos foram buscar essa formação, pois viram, nessa oportunidade, a identidade, a cultura e as trocas potencializadas entre pessoas com o mesmo par linguístico. No que tange às conquistas legais da comunidade surda, como o reconhecimento da língua de sinais e do curso de formação em Letras Libras, destaco que, no ano de 2021, foi instituída a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes Bases de Educação, a LDB, que ressalta a Libras como primeira língua do surdo (L1), e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2).

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, página eletrônica).

Portanto, a importância de estudar a cultura surda e suas contribuições está em trazer uma outra perspectiva sobre o surdo, que não àquela relacionada à deficiência, mas a de possibilidades e potencialidades pessoais e de acesso aos diferentes níveis de formação. Ana Regina Campello, doutora surda na área da

Educação, afirma a importância da visualidade para o surdo como forma de referência e capacidade, conforme segue:

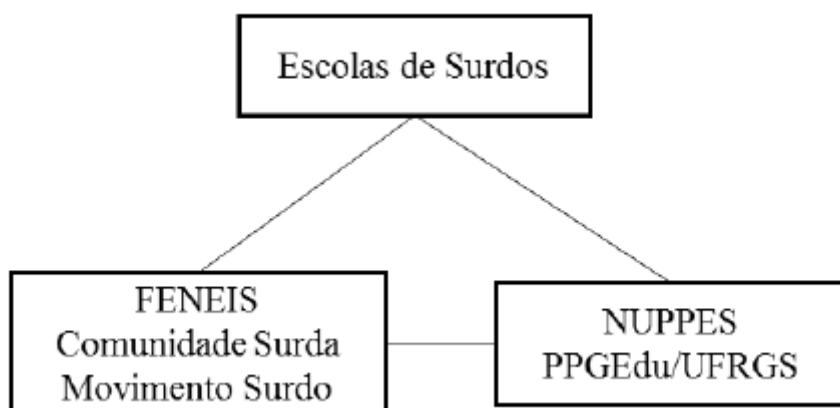
A linguagem, por meio da oralidade, desenvolvida por eles desconsidera o território da visualidade, substituindo-o pelo território do som que é estranho para o mundo do sujeito Surdo, sua interpretação de como vê, sente e compreende. Não nascemos para ouvir e sim nascemos para 'ver' (Campello, 2008, p. 117).

A busca pela Libras está relacionada à visualidade. Os surdos, muitas vezes, mudam de cidade e até mesmo de estado, para frequentarem esses ambientes bilíngues, pois “Por meio da língua passamos a compreender o mundo, constituindo nosso cognitivo e subjetivo, criando nossas experiências e concepções próprias, de tudo e todos que fazem parte de nosso meio” (Dizeu; Caporali, 2005, p. 590).

Um dos marcos mais significativos para a comunidade surda e as pesquisas desenvolvidas no campo dos estudos surdos foi o Congresso Latino-Americano de Surdos, realizado em 1999, com sede na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O evento reuniu lideranças surdas de diversos países, fomentou pesquisas e articulações políticas voltadas à valorização da cultura surda, impulsionou a criação de cursos de formação para instrutores e intérpretes, além da atuação de profissionais em instituições como a Ulbra.

Esse cenário atraiu surdos de outros estados, não por fragilidade das regiões de origem, mas pela força e visibilidade que o movimento surdo conquistou naquele momento no RS. Lopes e Thoma (2018), no artigo *Estudos surdos em educação no Brasil: a produção do campo no período de 1996-2006*, destacam o papel central do Rio Grande do Sul na consolidação de práticas bilíngues e na valorização da Libras como língua legítima, diretamente ligado às dimensões de pertencimento e autonomia. Sobre esse protagonismo nas discussões e na produção de práticas bilíngues, Lopes (2017) ilustra a relação entre a universidade, escolas de surdos e a comunidade surda, na imagem a seguir:

Figura 8 – Esquema de articulação entre Universidade-escola-movimento surdo



Fonte: Lopes (2017, p. 70).

Lopes, Rosa e Kraemer (2023, p. 21) salientam a importância dessa tripla articulação na defesa da educação bilíngue de surdos. Segundo as autoras, a

[...] tríade Universidade–Escola–Movimento Político, que havia sido apontada como condição de possibilidade para emergência dos Estudos Surdos em Educação (Lopes 2017), passa a se constituir como articulação possível e necessária para defesa da educação bilíngue de surdos pela presença das comunidades surdas. Assim, destacamos três aspectos que tratam dessa presença na referida tríade: a) professores-pesquisadores surdos e ouvintes, que atuam em IESs no território nacional, desenvolvem pesquisas, orientam trabalhos acadêmicos, promovem atividades de ensino da língua de sinais e discussão sobre a história das comunidades surdas; b) professores/as surdos/as e ouvintes, que atuam nas escolas de surdos, participam das atividades de formação nas/com as IESs; e c) os mesmos sujeitos que atuam nas/com as IESs, militam em defesa da língua, da cultura e da educação bilíngue de surdos.

Tais articulações contribuíram para consolidar uma rede de apoio e formação que, aos poucos, passou a influenciar diretamente a atuação profissional dos intérpretes, muitos dos quais começaram a trabalhar em instituições de ensino superior, como a ULBRA. Esse cenário de efervescência intelectual e política foi determinante para que surdos de outros estados decidissem migrar para o RS, buscando pertencimento a um movimento que valorizava sua identidade, sua língua e sua cultura. A emergência dos estudos surdos no Rio Grande do Sul, portanto, representa um capítulo importante da história da educação bilíngue no Brasil, e continua inspirando novas gerações a ocupar espaço de protagonismo. Nessa

direção, Perlin destaca a importância do encontro entre os surdos, onde relata “[...] aquilo no momento de meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificava eles identificavam a mim também e fazia ser eu mesma, igual” (Perlin, 2014, p. 54).

Essas questões nos levam a discutir identidades e diferença, bem como prestar atenção à advertência de Benjamin Woo sobre a pesquisa voltar-se às pessoas reais em situações reais. Diz o autor:

Para colocar de outra maneira, prestar atenção nas pessoas reais em situações reais ajuda a nos proteger de dois perigos epistemológicos para o trabalho de estudos culturais, assegurando que a ‘cultura’ que nós estudamos é uma cultura que realmente existe, e não uma leitura fictícia das representações em trabalhos culturais, nem simplesmente nossas próprias opiniões levadas através das palavras de outros. *Experiens*, uma das raízes latinas de que derivam as palavras experiência e experimento, significa testar ou tentar, e o trabalho empírico pode ser ambos, mas pode também significar que existe a possibilidade de ser surpreendido e encantado por descobertas que você não sabia que estava procurando (Woo, 2022, p. 88).

Assim, esta tese, inspirada nos Estudos Culturais em Educação e nos Estudos Surdos, faz um contextualismo radical (Grossberg, 2009, 2016) para o desenvolvimento da temática de investigação. A produção de conhecimento, portanto, vincula-se com uma vocação política, pois os estudos culturais são estudos, mas não somente produção de textos/de estudos, artigos, precisam estar conectados à prática, à experiência de pessoas reais, com o interesse em entender a cultura como práticas de significação e como relações de poder, processos de dominação, bem como os modos como se configuram as lutas, as resistências, as interrupções.

4 DIÁSPORAS E IDENTIDADES CULTURAIS NA PÓS-MODERNIDADE

Embora a comunidade surda se afirme de outros modos, a sociedade majoritária ainda considera a língua de uma minoria como deficiente, limitada e incapaz. Tais definições estão ligadas à deficiência de acordo com a normalização, por serem a norma de comunidades falantes que usam uma língua oral-auditiva, que é diferente da língua utilizada pela comunidade surda, uma língua de modalidade gesto-visual/viso-espacial. Ainda hoje a deficiência é vista como um problema individual e que deve se ajustar, apesar de importantes mudanças na legislação, especialmente aquelas advindas com a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Lei de Libras (2002).

Os processos de exclusão têm relação com toda uma carga histórica que considerava a surdez como anormal e até hoje discrimina o surdo e a língua de sinais por não estarem nos padrões impostos como “corretos”. Em contraposição, temos um exemplo que problematiza o conceito de normal/anormal, em um texto que explica a história da ilha chamada *Martha’s Vineyard*. Nessa ilha estadunidense, outras histórias são narradas, diferentes do que foi citado acima, e que oferecem um bom exemplo para pensar o surdo em uma situação “comum”. A história dessa ilha mostra a predominância de famílias de surdos, em que há uma condição hereditária de incidência de surdez. Nessa sociedade, ser surdo não é um problema:

Martha’s Vineyard oferece um bom exemplo de como uma comunidade se adapta a uma condição hereditária. Situada a uns cinco quilômetros da costa sudeste de Massachusetts, a ilha foi colonizada por europeus no início da década de 1640. A população, de origem predominantemente inglesa, com alguma mistura de índios Wampanoag, expandiu-se rapidamente devido a uma taxa de natalidade tremendamente alta. Era comum ver famílias com quinze a vinte filhos e também se falava em vinte e cinco a trinta. Embora várias centenas de famílias estejam listadas nos registros do censo de meados do século XVIII, cerca de trinta sobrenomes podem ser encontrados e, durante o século e meio seguinte, apenas um punhado a mais foi acrescentado ao grupo original de nomes (Groce, 2021, p. 52).

Devido à alta taxa hereditária de famílias em que nascem filhos surdos, esse fato se tornou comum para a comunidade que vive na ilha, exemplificando que não há nada de “incomum” para a comunidade que vive nesta região:

A alta taxa de surdez na ilha trouxe apenas comentários ocasionais dos visitantes das ilhas ao longo dos anos. Como a maior parte dos surdos vivia nas áreas mais remotas da ilha, poucos visitantes estavam cientes de sua presença. Os próprios habitantes, acostumados a uma considerável população de surdos, não viam nada de incomum nisso, e muitos assumiam que todas as comunidades tinham um número similar de membros surdos. Não existe quase nada nos registros escritos indicando quem era ou não surdo e, na verdade, apenas uma referência passageira feita por um ilhéu mais velho me chamou a atenção para o fato de que havia algum surdo lá (Groce, 2021, p. 53).

Semelhante à história da ilha de Martha's Vineyard, trago esta pergunta imaginativa “E se o ‘normal’ fosse ser surdo?” No *YouTube* há um vídeo intitulado “E se o mundo fosse surdo”, que mostra uma reflexão à sociedade ouvinte para pensar o mundo funcionando de outros modos. A pergunta tenta problematizar o pensamento das pessoas que se preocupam com os seus próprios interesses, devido à normalização que tenta formatar e inventar modelos a serem seguidos¹⁰. A pergunta, “e se o normal fosse ser surdo?”, mostra uma experiência de afastamento em relação aos ouvintes, como se fosse uma vontade de que o mundo correspondesse à expectativa de uma vida comum, em que é possível se comunicar sem barreiras. A pergunta indica, por outro lado, uma divisão entre dois mundos – surdos e ouvintes – que se impõe a quem não é ouvinte. Essa divisão tem a aparência daquilo que é vivenciado entre Norte e Sul global, sendo o Norte a referência de universalidade e, o Sul, o “resto do mundo” (Meneses, 2020). O colonialismo provocou uma separação no mundo, ficando, de um lado, aqueles que detêm o conhecimento universal, e, do lado oposto, os “outros”, aqueles que pouco importam ou que nada importam. Ser surdo é vivenciar essa separação provocada pelo colonialismo capitalista. O que ocorre é que os surdos vivenciam a exclusão, a falta de estrutura, o isolamento linguístico, logo, quando têm a oportunidade de encontrar outros surdos, passam a desejar que o mundo seja um lugar confortável para eles, assim como é (ao menos aparentemente) para os ouvintes.

O Sul global, portanto, é entendido por Meneses (2020) como uma metáfora daqueles povos e culturas que foram oprimidos e destruídos pelo colonialismo,

¹⁰ Há um vídeo “*E se o mundo fosse surdo???*”, de Andresa Vaniele, sobre esse tema, em que se questiona: E se o “normal” fosse ser surdo? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bDFhUIO-G-c>. Acesso em: 10 nov. 2025.

podendo ser relacionado à cultura surda, bem como o “Norte global” pode ser relacionado com os processos de intervenção do oralismo sobre os corpos surdos. Sendo assim, o oralismo, como representante do racionalismo científico, é um processo de colonização e devastação do modo de vida dos surdos. Rezende (2022) e Pontin (2021) entendem essa colonização a partir da noção de epistemicídio. Ainda Meneses (2020, p. 1069):

Este projeto racional, nortecêntrico, vai criar a alteridade como um espaço/ tempo anterior, em que circulavam saberes considerados ‘inferiores’. Este foi o contraponto que legitimou a imposição violenta da estruturação hierárquica que está na base da relação de poder-saber do moderno pensamento científico. Esta relação opera por meio da permanente imposição de um pensamento abissal que divide o mundo em duas partes: o mundo moderno nortecêntrico, de um lado, e o ‘outro’ lado da linha, cuja diversidade tende a ser apresentada de forma uniforme como espaços cujos saberes detêm um valor meramente local, espaço da tradição, para serem substituídos pelo saber científico moderno.

A criação dessa alteridade “deficiente”, e que deve ser supostamente corrigida através de intervenções sobre o corpo surdo, também possibilitou o encontro desses sujeitos. Surdos estão, a princípio, espalhados na sociedade, pois nascem em famílias ouvintes. O encontro entre surdos desperta a comunicação visual, fazendo com que seja possível para nós o sentido de comunidade. É a partir dessas comunidades linguísticas que os surdos passam a desejar mais, entender a si mesmos como sujeitos não necessariamente deficientes e que podem idealizar uma vida melhor, mais confortável e feliz. Somos colocados como objetos de uma racionalidade, mas também lutamos no sentido de outras racionalidades. Os espaços surdos promovem um lugar de identidade que permitem a nós a crítica às intervenções sobre nossos corpos e o desejo de construir um projeto político oposto ao que nos foi imposto.

O conceito de identidade, nessa direção, é fundamental para compreender os processos de deslocamento dos sujeitos surdos em busca de escolas bilíngues. Para Stuart Hall (2017), na pós-modernidade, as sociedades têm como característica a diferença e isso faz com que o sujeito assuma diferentes posições, diferentes identidades. O autor afirma também que identidade é uma costura que une o sujeito à estrutura, isso faz com que tanto o sujeito quanto a cultura sejam consolidados. Afirma-se que:

O que denominamos 'nossas identidades' poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos 'viver', como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (Hall, 1997, p. 26).

Um exemplo disso é a identidade surda. Os sujeitos surdos buscam um lugar em que possam encontrar sua língua, cultura e identidade, na qual se sintam pertencentes: essa busca potencializa tanto sua identidade surda quanto a própria cultura surda.

O autor afirma que a identidade do sujeito pós-moderno não é fixa nem permanente, muito pelo contrário, ela é móvel e está constantemente se modificando a partir da interação e socialização, variando de acordo com o lugar em que se está (Hall, 2006). Os surdos, por exemplo, apesar de nascerem surdos, não nascem com uma identidade surda estabelecida, com uma referência. Então eles precisam buscar suas identificações culturais, espaços em que possam encontrar seus pares, em que possam estabelecer vínculos e construir a sua identidade, a partir da socialização e convivência com outros.

Gladis Perlin é uma pesquisadora brasileira muito importante para quem estuda identidades surdas. Em seu trabalho, *Histórias de vida surda: Identidades em questão* (1998), ela mostra que a identidade surda não deve ser vista como deficiência, mas sim como diferença e diversidade. Concordo com essa visão, pois acredito que ser surdo é ter uma identidade própria, construída nas relações do dia a dia, nas experiências pessoais e nas lutas por respeito e reconhecimento. As identidades surdas são muitas, e cada pessoa surda constrói a sua de acordo com sua história e contexto.

Perlin (1998) também explica que existem vários tipos de identidade surda. Por exemplo: identidade política, ligada à luta e valorização da cultura surda; identidade híbrida, de pessoas que perderam a audição ao longo da vida e vivem entre diferentes culturas; identidade flutuante, de surdos oralizados que não se sentem parte da comunidade surda; identidade embaçada, de quem não tem acesso à Libras ou ao português formal. Essas categorias mostram que ser surdo é uma experiência diversa,

cheia de desafios, adaptações e conquistas. Vejo essas diferenças como parte da riqueza da nossa comunidade.

As experiências da diáspora surda podem ser exemplificadas a partir da migração em busca da escolarização. Essas mudanças funcionam, a partir do referencial teórico apresentado acima, como produção de identidade. Quando pessoas surdas mudam de estado no Brasil, para buscar escolas bilíngues, elas também estão construindo sua identidade. Ao migrar, criamos novas redes de amizade, fortalecemos o contato com a cultura surda e reafirmamos a Libras como nossa língua. A diáspora surda é uma forma de resistir à exclusão e à invisibilidade, procurando lugares onde nossa diferença seja respeitada e valorizada. Sinto que esse movimento é fundamental para que possamos ser reconhecidos como sujeitos de direitos.

A Escola Bilíngue é um território de pertencimento. Para os surdos, elas são espaços de acolhimento e construção coletiva de identidade. Ter acesso a esses lugares é essencial para nosso desenvolvimento linguístico, cultural e social. É nessas escolas que vivemos nossa diferença de forma plena e fortalecemos os laços com outros surdos. A busca por escolas bilíngues mostra como é importante ter políticas públicas e mobilização social para garantir nossos direitos e inclusão. Acredito que esses espaços são fundamentais para nossa comunidade.

Conviver com outros surdos é muito importante para afirmar nossa identidade. O contato com pessoas que compartilham experiências parecidas, a troca de histórias e a participação em associações e movimentos surdos aumentam nosso sentimento de pertencimento. A diáspora também é um movimento de encontro, de formação de comunidades e de criação de novos modos de ser surdo no Brasil. Vejo essa convivência como essencial para fortalecer nossa voz e nossa cultura.

Migrar traz muitos desafios, como barreiras de comunicação, preconceito, falta de políticas públicas e dificuldade de acesso à educação bilíngue. Mesmo assim, as trajetórias de vida dos surdos migrantes mostram estratégias de resistência, adaptação e luta por reconhecimento. Tais experiências, analisadas pelos Estudos Culturais, revelam como nós, pessoas surdas, negociamos nossas identidades e construímos nosso pertencimento, mesmo em situações difíceis. Reconheço e valorizo cada história de resistência dentro da nossa comunidade.

Ainda utilizando o exemplo dos sujeitos surdos que mudam de escola, percebemos que o sujeito surdo que está em uma escola regular, em que não se identifica e posteriormente vai para uma escola bilíngue, sente alívio em estar em um lugar no qual se sente pertencente, por encontrar um espaço com o qual se identifica, que lhe possibilita o encontro com outros surdos e um conforto linguístico (Lopes; Guedes, 2008; Karnopp; Pokorski; Millette, 2016).

Por isso as escolas bilíngues são tão necessárias e é uma luta da comunidade surda, pois nesses espaços as crianças surdas conseguem “ganhar” sua identidade, a partir do contato com a língua de sinais e com seus pares surdos, pois, uma vez:

[...] que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença* (Hall, 2006, p. 21).

A autora Kathryn Woodward (2014, p. 8), ao abordar a temática da diferença e da identidade, destaca que estas “[...] adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas”. Essa afirmação nos permite refletir sobre os surdos que migram de um espaço em que não encontram a língua de sinais, nem a experiência visual para espaços em que estes elementos estão presentes.

Tanto a identidade quanto a diferença são construídas a partir da convivência. Em pesquisa anterior (Vaz, 2017), analisei os processos de surdos que migraram de um estado para outro, quando encontram espaços em que a língua de sinais está presente, onde se reconhecem a partir do convívio com seus pares e ocorre sua construção identitária. A partir dessa identificação, eles percebem que identidade e diferença são processos relacionais. Woodward (2014, p. 18) afirma também que:

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar.

Nesse sentido, podemos compreender que, em razão disso, os surdos buscam esses lugares, em que há identificação com a língua. Se, nos processos de inclusão, encontram dificuldades de comunicação, quando encontram um lugar em que têm contato com a língua de sinais, optam por migrar, para viver uma vida com a qual se identificam e que pode responder às questões “Quem eu sou?”, “Quem eu poderia ser”, “Quem eu quero ser?”. É a partir desse convívio com o outro, com seus pares, que o sujeito identifica quem ele próprio é ou que pode ser.

Ao afirmar que “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (Woodward, 2014, p.31), a autora nos permite analisar essas migrações, realizadas por sujeitos surdos, como fruto do contexto social, pois, aquele espaço predominantemente ouvinte produz significados sociais diferentes do que aquele em que a cultura surda está presente e com a qual o surdo se identifica. Por exemplo, se, em um contexto social, o surdo não se identifica com a cultura ouvinte, quando ele se encontra em outro contexto social, no qual a cultura surda está presente, ele passa a produzir significados. Segundo a autora:

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença (Woodward, 2014, p. 40).

Nesse sentido, o sujeito identifica quem é a partir da percepção de que é diferente do outro. Isso ocorre com o aluno surdo que estuda em uma escola ouvinte; é a partir da percepção de que é diferente dos demais alunos, ouvintes, que ele se identifica como surdo. Assim ele passa a compreender que sua cultura é diferente, que sua língua é diferente e, então, passa a buscar espaços que lhe possibilitem construir significados a partir de uma língua compartilhada.

O sujeito surdo, quando está em espaços, onde há uma hegemonia ouvinte, sente como se estivesse em um outro mundo, sente-se um estrangeiro. Diferentemente disso, quando encontra um espaço em que tem contato com a cultura surda, ele rompe com essa hegemonia e passa a se reconhecer como surdo a partir da identificação com esse espaço, com seus pares, com sua língua.

Experiência, nesse sentido, é localizada no espaço entre o individual e o coletivo, entre o subjetivo e o objetivo e entre o que nós sabemos e o que nós podemos dizer, e interpretar isso tem sido o palco central do projeto de estudos culturais (Woo, 2022, p. 83).

Uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos. Para Woodward (2014, p. 26), essa redescoberta do passado é parte do processo de construção da identidade. Além disso, a afirmação política das identidades exige alguma forma de autenticação. Muito frequentemente, essa autenticação é feita por meio da “reivindicação da história do grupo cultural em questão”.

Esse vínculo com os antecedentes, com a comunidade surda e com os surdos mais experientes, remete à ideia de ampliação das vozes do diálogo, com a possibilidade de se permanecer ancorado na experiência e criticamente engajado com ela: “não uma ‘Experiência’ universalizada, mas as experiências concretas de pessoas reais que tiveram experiências bem diferentes das próprias experiências” (Woo, 2022, p. 87).

Para aproximar a experiência da diáspora com o movimento que a comunidade surda vem realizando, em busca de sua identidade cultural, busco esse conceito a partir de contribuições de Stuart Hall (2003), no livro *Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais*, especificamente os capítulos *Pensando a diáspora: reflexões sobre a terra no exterior* e a parte 5, *A Formação de Um Intelectual Diaspórico*, em que Stuart Hall é entrevistado por Kuan-Hsing Chen. Esses textos são potentes para conhecer a trajetória desse intelectual diaspórico.

Sobre a diáspora em Hall, penso que é importante primeiramente contextualizar que a segunda guerra mundial deixou os países europeus arrasados, sendo necessária uma reconstrução. Apesar disso, o poder colonialista da Inglaterra permaneceu e se adequou às novas necessidades, passando a buscar em suas colônias a força de trabalho necessária para reerguer o que a guerra havia devastado. Do ponto de vista daqueles que foram movidos de seus países de origem para a Europa, as diferenças culturais geraram conflitos e resistências. O próprio Stuart Hall dizia ter experimentado essa sensação de não-pertencimento à cultura britânica.

Stuart Hall nasceu em 1932 na Jamaica. Filho de uma família de classe média, adquiriu, ainda jovem, consciência "da contradição da cultura colonial, de como a gente sobrevive a experiência da dependência colonial, de classe e cor, e de como isso pode destruir você, subjetivamente" (FID) (Hall, 2003, p. 10).

Stuart Hall¹¹ nasceu na Jamaica, pertencente a uma família em que havia diversidade étnica, sendo proveniente tanto de classe média mais abastada (por parte da mãe) quanto uma classe média baixa ligada aos antigos engenhos (por parte de pai). Na família da mãe, havia a predominância de uma cultura influenciada pela Inglaterra, sendo vários familiares pessoas de pele branca. Hall foi um homem que, apesar de ter crescido em um ambiente familiar que era favorável ao império britânico, desenvolveu um senso crítico em relação aos valores que eram defendidos em sua casa (Hall, 2003).

Hall discordava de sua família por seus pais valorizarem a cultura inglesa, chegando a dizer que sua mãe se sentia uma inglesa de fato. Seus pais apoiavam o regime colonial vivido pela Jamaica e queriam projetar nos filhos as suas ambições. Ele conta que sua irmã foi proibida de casar com um homem por ele ter pele escura. Na sua casa, Hall era o que tinha a pele mais escura, algo que o fez sentir-se deslocado em relação aos demais familiares. Isso fez com que ele buscasse sair de casa e fosse em busca de uma vida intelectual e política, razão pela qual ele se mudou para a Inglaterra, onde estudou em Oxford.

Então, para falar de diáspora, recorro a Hall (2003), que cita a aproximação entre a história do povo africano e a do povo judeu, embora ele entenda que é preciso separar algumas questões políticas. Para ele, o conceito de diáspora dos judeus é usado politicamente para fins que ele discorda. Ele explica que a noção religiosa acabou justificando uma limpeza étnica contra o povo palestino, porque o texto bíblico refere que a terra santa seria do povo judeu. Porém, ele lembra que, nas comunidades cristãs negras dos Estados Unidos, a metáfora da fuga dos judeus do Egito é utilizada paralelamente à fuga da escravidão. Logo, a diáspora é um conceito que tem muitos sentidos e muitas discussões em função do uso político em cada contexto.

¹¹ Pequena biografia de Stuart Hall, em Libras, disponível no programa Manuário, do TV INES. Link disponível no YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=QS7nn-kYaKc>. Acesso em: 11 nov. 2025.

Para os surdos, entendo que essa discussão pode compor um estudo que envolva a identidade e as relações sociais que se impõem em nossas vidas. Uma pessoa surda que nasce em uma família ouvinte, por exemplo, pode se sentir tão diferente em relação aos seus familiares que acabe se sentindo excluído, sem comunicação e sem vínculos afetivos estabelecidos. Muitos surdos encontram uma comunidade surda apenas na adolescência ou mesmo na vida adulta, porém, quando têm essa oportunidade, passam a “descobrir” os significados de que foram privados ao longo da vida.

Esse sentimento de não pertencer à cultura europeia também gerou outro estranhamento em Stuart Hall, quando os trabalhadores eventualmente retornavam aos seus países de origem. Ao retornar às Antilhas, os trabalhadores que viveram na Inglaterra por um período acabaram não se reconhecendo mais nem como britânicos, nem como pertencentes aos países que promoveram a mão de obra para a reconstrução da Europa.

É dessa forma que Hall reflete sobre a diáspora e a violência colonial que ocorreu em relação aos países das Antilhas. O que penso sobre a relação desse fenômeno histórico e de embates culturais descritos por Stuart Hall com a experiência de migração dos surdos é que, assim como os trabalhadores negros que migraram para a Europa, os surdos também experimentaram uma sensação de não-pertencimento, de exclusão social e educacional.

Sabendo-se que a maioria dos surdos nasce em famílias ouvintes, pode-se pensar que há um tipo de violência a que são submetidos. Não é propriamente uma violência física, mas ocorre em função do isolamento linguístico, uma opressão sofrida pelos surdos pelo fato de os familiares se comunicarem através de uma língua oral. Não tendo a oportunidade de acessar uma língua base no ambiente familiar e considerando que o acesso a uma escola bilíngue é ainda muito limitado, entendo que os surdos crescem sentindo que não pertencem aos lugares em que estão inseridos. Por outro lado, muitas vezes, o surdo é inserido em escolas sem suporte adequado, o que reforça o sentimento de não-pertencimento e exclusão, agravado por experiências de *bullying* e discriminação por serem “diferentes”. Resignados pela constante limitação linguística, os surdos acabam se acostumando a uma vida marcada por esse não-pertencimento.

Algumas pessoas surdas acabam sendo informadas, seja por pessoas da própria comunidade surda ou não, da existência de escolas de surdos localizadas em outras cidades e estados e mesmo em outros países, distantes do local de seu nascimento. Nessas escolas, os surdos acabam encontrando uma forma de pertencer, de se sentir integrado, de fazer parte de um contexto.

Vou trazer aqui uma situação importante sobre o uso do conceito de diáspora para a tese. É importante falar sobre isto, sobre como o significado da diáspora pode provocar outros tipos de discussão, que eu não havia detectado quando havia feito a leitura do texto somente em português. Em língua de sinais, consigo entender com mais clareza, mesmo sabendo que cada um dos colegas, orientadora e intérpretes têm, por sua vez, uma leitura diversa e ocupam lugares diferentes na maneira como converso com eles.

Por exemplo, com minha orientadora, há uma confiança de continuar pesquisando e saber que estou fazendo algo que está academicamente aceitável. Em conversa com orientadora, colegas e com intérpretes, a orientadora também participa, mas me conduz de forma a perceber novidades que estão em língua de sinais. É uma maneira muito diferente de ler. Parece que o momento de leitura em língua portuguesa ganha força quando depois é possível fazer uma discussão sobre o texto em língua de sinais. Logo, considero importante explicar sobre como estou escrevendo e como este texto aparece dessa maneira. Tenho tido momentos de percepções que me provocam a pensar de outra maneira acerca de alguns textos que tive a oportunidade de ler.

Um exemplo é uma entrevista que Stuart Hall concedeu a Kuan Hsing Chen, em que ele narra a sua experiência diaspórica, sobre quando se mudou para Londres, país em que ele mudou sua forma de representar a si mesmo e que acabou fazendo com que ele se sentisse estrangeiro tanto na Inglaterra como na Jamaica. O impacto inicial que Hall teve ao se deparar com uma cultura muito diferente da sua teve ainda um outro choque, o de que a ele era atribuída uma série de características que ele não reconhecia como suas. Em algum momento da entrevista, Hall atribui a sua identidade como sendo composta pela recusa de representações advindas de sua própria família, e também daquelas que encontrou na Inglaterra. A sua família, apesar de diversa em etnias, perpetuava ideais e papéis sociais que estavam de acordo com as relações coloniais. Já na Inglaterra, como centro do império, os papéis sociais esperados e atribuídos aos imigrantes, principalmente os não-brancos, eram

idealizados, falsos e continham preconceitos. Hall, portanto, recusou ocupar os lugares que eram atribuídos a ele. Então, qual lugar ele ocupou?

Sobre este processo, de ler e perceber o texto com outras lentes, através da língua de sinais, para mim é caro o sinal usualmente utilizado para “diáspora”.

Abaixo, apresento um dos sinais utilizados na universidade para conceituar o sinal de “diáspora”. Além disso, pelo entendimento que observei, o sinal pode se aproximar da ideia de “disseminação”.

A diáspora, nesse sentido, como “disseminação” (Figura 9) é um conceito geral que contém muitas dimensões, e que não se consegue captar porque é um movimento constante. Isso significa que as identidades podem até ter um momento de aparente “estabilidade”, mas sempre está acontecendo uma mistura, um movimento, que dá às identidades “descolonizadas” ou “pós-coloniais” um constante debate político que envolve muitas representações dos surdos e sobre os surdos.

Figura 9 – Sinal de Diáspora como disseminação¹²



Fonte: Imagem elaborada pelo autor.



Para abrir o vídeo, utilize o QR CODE para visualizar o sinal de diáspora em Libras.

¹² Disponível em: <https://youtu.be/fByyYuJMa-c>. Acesso em: 20 jan. 2026.

Ao recorrer ao conceito de Hall, no livro *Diáspora*, proponho a escolher um sinal que mostra uma “entrada” e uma “saída”, para falar sobre o movimento do sujeito que se desloca. Assim, proponho o uso de diáspora indicando um deslocamento em massa, algo que migra (que tem quase que saltar de um lado para outro), pois não é uma escolha, que entrou e saiu porque quis. Geralmente envolve uma certa violência ou expulsão de algum lugar, ou ainda uma busca das pessoas ou povo, uma necessidade de se movimentar e sair de um determinado lugar em busca de algo melhor ou mais aceitável.

No caso dos sujeitos surdos, esse conceito pode ser relacionado ao movimento histórico que os empurrou, repetidamente, para fora dos espaços de poder, conhecimento e legitimidade. A diáspora surda pode ser compreendida como esses deslocamentos constantes do lugar de fala, do lugar de produção de saber e do lugar de reconhecimento social. Assim como os povos diaspóricos, os surdos também precisaram e ainda precisam criar novas estratégias de resistência, reconstrução, pertencimento e produção cultural em outros espaços.

Figura 10 – Sinal de Diáspora como deslocamento¹³



Fonte: Imagem elaborada pelo autor.

¹³ Disponível em: <https://youtu.be/GPrXIbJl3cY>. Acesso em: 20 jan. 2026.



Para abrir o vídeo, utilize o QR CODE para visualizar o sinal de diáspora em Libras.

Por isso, falamos da diáspora dos surdos na fronteira: deslocam-se da escola sem Línguas de Sinais e migram, deslocam-se em bloco ou solitários procurando uma escola que tenha LS. A diáspora não é tranquila como ir e vir, ela é política e movimentada por uma força que pressiona os corpos a saírem desse lugar e irem para outro. Todo esse deslocamento provoca uma reflexão sobre as identidades.

Sobre diásporas e movimentações de surdos a partir de seus locais de origem para encontrar uma escola em que pudessem ser surdos, realizei um projeto de extensão¹⁴, que consistiu em convidar surdos que experimentaram essas mudanças em suas vidas. O projeto consistiu em uma série de *lives* em que cada convidado contava sobre a sua experiência de deslocamento para outra cidade em razão da escolarização. Nas falas dos surdos que participaram desse projeto de extensão, foi recorrente a fala de que nessas escolas eles se sentiam pertencentes, como se tivessem encontrado uma família. Por ser uma escola de surdos, por haver professores surdos e, principalmente, em razão do uso da língua de sinais, os surdos passaram a conseguir interagir, conversar e se sentir aceitos.

Quando esses surdos retornam para suas cidades de origem, há também um choque cultural, fruto da descoberta da comunidade surda e a sensação de pertencimento que já havia sido experienciada. Em razão desse fenômeno vivenciado pelos surdos, entendo ser possível pensar nesses movimentos de migração dos surdos, a partir do conceito de diáspora trazido por Stuart Hall.

¹⁴ Na seção metodológica isso está melhor detalhado.

4.1 NOMADISMOS

A diáspora, ao longo da história, está ligada a pessoas que foram obrigadas a deixar suas terras, como africanos levados pelo tráfico de pessoas ou judeus expulsos em diferentes épocas. Esse conceito também ajuda a entender a experiência de muitas pessoas surdas que precisam mudar de cidade ou estado para encontrar escolas bilíngues e conviver com outros surdos. A diáspora não é só “mudar de endereço”: é também mudar por dentro, reconstruir a própria identidade, aprender a se adaptar e continuar resistindo. É como uma árvore arrancada do solo que, ao ser replantada, precisa criar novas raízes para sobreviver.

Deleuze e Guattari (2007) trazem a ideia de nomadismo na filosofia, especialmente no livro *Mil Platôs*. Para eles, o nomadismo não é apenas andar de um lugar para outro, mas um jeito de estar no mundo. O nômade é alguém que não fica preso a um único ponto; ele está sempre em movimento, abrindo caminhos, construindo redes, criando outras possibilidades de vida. Ser nômade é como ser um rio: nunca parado, sempre fluindo, sempre encontrando novas margens. Diferente da diáspora, o nomadismo não é algo forçado, mas sim algo que acontece sempre. Estamos sempre buscando outros lugares, sempre saindo de um território e nos fixando em outro, para depois continuar o processo de nomadismo.

Para esses autores, o nomadismo se opõe à ideia de um território fixo, de uma identidade que nunca muda. O nômade vive no que eles chamam de “espaço liso”: um espaço aberto, flexível, sem fronteiras rígidas. Nesse espaço, a identidade não é uma pedra, é mais parecida com argila, que pode se moldar e se transformar com o tempo. O nomadismo também é uma forma de resistir ao que tenta nos prender, nos limitar ou nos obrigar a ser sempre iguais.

Quando penso na diáspora surda, vejo uma relação direta com essa ideia de nomadismo. Muitas pessoas surdas viajam pelo Brasil para encontrar escolas bilíngues, comunidades surdas ou melhores condições de vida. Nesse movimento, elas não apenas mudam de cidade: elas constroem novos modos de pertencer, criam novas redes de apoio e fortalecem sua identidade. É um tipo de nomadismo que nasce da necessidade, mas também da força de criar o próprio caminho. É diferente, portanto, da diáspora, que nasce de uma imposição externa, como a expulsão de um território (como no caso dos povos africanos). O nômade é alguém que não age por

imposição de uma guerra ou pela falta de acesso ao direito linguístico. Porém, os surdos são ao mesmo tempo diaspóricos e nômades, já que enfrentam questões políticas (diáspora) e buscam espaços sem a imposição territorial dos ouvintes e longe das fronteiras impostas pelo audismo (nomadismo).

Assim como o nômade de Deleuze e Guattari (2007), a pessoa surda em diáspora não fica presa a um único território. A identidade surda cresce e se redefine conforme a pessoa circula, encontra outras comunidades e vive novas experiências. Cada mudança é como abrir uma nova trilha no mato: difícil no começo, mas cheia de possibilidades.

Outro conceito importante desses autores é a desterritorialização. Migrar é sair de um território conhecido, é como deixar um porto seguro e entrar no mar aberto. Mas essa saída sempre vem acompanhada de um movimento oposto: a reterritorialização, que é criar novos espaços de pertencimento, novas comunidades, novas maneiras de viver a surdez. Esses dois movimentos não acontecem só uma vez. Eles se repetem, se renovam, transformam a identidade a cada etapa.

Pensar o nomadismo, com Deleuze e Guattari (2007), ajuda-nos a entender que a diáspora surda não é apenas dor, distância ou perda. Ela também é criação, invenção, resistência e potência. Ser surdo em movimento é reinventar o próprio ser, criar novas redes, lutar por direitos e afirmar que a identidade não é algo fixo, é algo vivo, que cresce, muda e se abre para o novo. É como carregar uma mochila que, a cada parada, ganha novos objetos, novas memórias e novas forças.

Com essa reflexão, penso que o conceito de nomadismo pode ser relacionado ao de diáspora. A partir da forma como o nomadismo foi utilizado por Hillesheim e Thoma, que permite refletir sobre questões que envolvem surdos em movimento, é possível pensar que a experiência surda é, de certa maneira, nômade. No artigo *Diferença surda, nomadismo e inclusão escolar: tensionamentos*, Hillesheim e Thoma (2013) afirmam que a mobilidade é uma característica da trajetória escolar de alunos surdos. As autoras compreendem essa mobilidade como uma forma de nomadismo e, a partir dessa perspectiva, analisam a inclusão escolar de alunos surdos e como estes reinventam fronteiras a partir da criação de espaços e passagens.

Mais do que as escolas propriamente ditas, o que esses sujeitos surdos nos trazem são os trajetos, as formas como transpassam fronteiras e criam passagens. O ponto só existe para ser abandonado

e o que se passa entre - o trajeto - é o que possui consistência, gozando de autonomia e direção próprias. E os trajetos são ricos de cores, sabores, texturas e cheiros: trajetos em que os surdos dançam, convivem com seus pares, militam, estudam, comunicam-se em Língua de Sinais, habitam vários lugares, várias identidades (Hillesheim; Thoma, 2013, p. 203-204).

As autoras analisam narrativas de alunos surdos marcados por mobilidade. Afirmam que o motivo é a falta de escolas adequadas às suas especificidades culturais e linguísticas. Para isso percorrem diferentes regiões, a fim de encontrar espaços de pertencimento cultural e de escolarização. Nesse sentido, conceituam nomadismo:

Tal mobilidade pode ser compreendida como uma forma de nomadismo, o qual está associado a um modo de vida de alguns grupos sociais, considerados errantes e sem residência fixa. Porém não pretendemos afirmar que os surdos são nômades, mas, ao aproximar essas questões, buscamos discutir como a diferença surda e o nomadismo se constituem como movimentos que perturbam os espaços escolares, tensionando a própria inclusão (Hillesheim; Thoma, 2013, p. 197).

Com base nessa advertência das autoras, não pretendo afirmar que todos os surdos são diaspóricos, pois tal condição varia de sujeito para sujeito, considerando ainda que a identidade não é fixa nem homogênea. Ao trazer essa aproximação, busco discutir como estas experiências, de deslocamento, pertencimento e diferença, podem revelar novas formas de compreender a constituição da identidade surda e seus atravessamentos nos contextos educacionais.

A partir dessa questão, as autoras Betina Hillesheim e Adriana Thoma (2013) analisam a condição de alunos nômades, e para isso trazem narrativas produzidas por sujeitos surdos. Entretanto, advertem:

Não propomos, assim, um julgamento da inclusão escolar dos surdos como boa ou má, suficiente ou insuficiente, adequada ou inadequada, mas, apenas, compreender como os surdos, na condição de alunos nômades, criam espaços e passagens, deixam rastros e reinventam fronteiras (Hillesheim; Thoma, 2013, p. 197).

As autoras organizam o capítulo em dois momentos: inicialmente apresentam algumas narrativas de alunos surdos e suas experiências nômades, propondo uma aproximação entre os conceitos de diferença surda e nomadismo; e, na segunda

parte, problematizam os espaços escolares, bem como a inclusão de surdos, a partir dos efeitos do nomadismo. São essas narrativas, bem como as análises desenvolvidas pelas autoras, que trazem possibilidades de discussão entre esses conceitos e os percursos escolares de surdos. Apresento, portanto, algumas dessas narrativas – de Rosa, Augusto e Cláudio.

Trajetos um. Rosa Virginia dos Anjos, professora surda, em carta escrita durante a primeira edição do curso Memórias e Narrativas na Educação de Surdos, oferecido no segundo semestre de 2008, recorda:

‘Eu não sou gaúcha, mas vivo em Porto Alegre desde os meus 14 anos, e concluí o meu 2º Grau em uma escola para pessoas surdas. Eu pertencço à classe média alta. As minhas primeiras lembranças me levam à época de meu ingresso numa escola maternal, de crianças ouvintes, na cidade onde nasci, no interior de um estado nordestino [...]. Quando completei seis anos de idade, minha mãe procurou escola na cidade em que morávamos (Feira de Santana) que era uma cidade pequena na época e só encontrou a Apae para deficientes em geral. Ela não gostou, pois queria uma escola especial para surdos. Fomos então morar em Salvador, onde conseguiu uma escola especial para mim. [...] Estudei nessa escola até os treze anos de idade (até a quarta série). Na época, em Salvador não havia escolas especiais para surdos com as séries seguintes, então, meus pais e meu irmão mais velho, procuraram escolas em Recife, Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo, mas acabaram por escolher a Escola Especial Concórdia em Porto Alegre, aonde vim estudar. Mudei-me, assim, para o Rio Grande do Sul, acompanhada de meu irmão mais velho que estudava medicina e mais outro irmão, além de uma prima que tinha uma filhinha de um ano de idade na época. Assim, recebi o apoio e o estímulo da família e estudei nessa escola até o fim do segundo grau’.

[...] O que chama a atenção nessa narrativa? Rosa nos fala de luta contra as formas de captura, da forma como encontra para, a partir de seus deslocamentos, escapar aos códigos que definem a surdez como deficiência. Ao buscar escolas que atendam suas necessidades, Rosa força a inclusão, problematizando-a, não cessando de se rearranjar e compor possibilidades (Hillesheim; Thoma, 2013, p. 199).

Na sequência, as autoras nos apresentam a narrativa de Augusto Schallenberger:

Trajetos dois. Augusto Schallenberger, surdo gaúcho, da cidade de Montenegro, em sua dissertação de mestrado intitulada Ciberhumor na comunidade dos surdos (2010, p. 16), escreve: Eu poderia dizer que me tornei surdo em determinado momento de minha vida, a saber, o momento em que pude compartilhar sentimentos de uma maneira mais clara e mais direta, o momento que passei a aprender a Língua de Sinais. Isso não quer dizer que não havia comunicação nem aprendizado com minha família ouvinte, pelo contrário, posso dizer que

fui privilegiado por ter uma família que me estimulou e me ajudou a me desenvolver, porém é inegável que alguns sentimentos tomaram forma quando tive contato com meus pares. Aprendi os sinais aos 17 anos quando vim para Porto Alegre de minha cidade, Montenegro. Desde aquele tempo (1984) até hoje, vários momentos foram vividos pela comunidade surda, inclusive o questionamento sobre o sentido mesmo da existência de uma comunidade.

[...] Augusto, ao encontrar novos sentidos para ser surdo, implode com a noção de identidade plena e introduz a diferença, não embaralhando somente os códigos ouvintes, mas também aqueles que se cristalizam entre os surdos, na medida em que também pergunta: qual é mesmo o sentido de uma comunidade surda? (Hillesheim; Thoma, 2013, p. 200).

Betina Hillesheim e Adriana Thoma (2013, p. 200) ponderam, com base em Deleuze e Guattari (2007, p. 53), que o nômade não se define pelas distâncias percorridas, visto que “é a desterritorialização que constitui sua relação com a terra, por isso ele se reterritorializa na própria desterritorialização”.

O trajeto três é analisado a partir da forma como Cláudio Henrique Nunes Mourão (2011, p. 24-28) se apresenta nas seções iniciais de sua dissertação de mestrado, intitulada *Literatura surda: produções culturais dos surdos em Língua de Sinais*.

Cláudio fala de duas vidas e dois trajetos: um da dança e outro da sua constituição como sujeito surdo, inicialmente com a experiência da oralização e mais tarde com a aproximação da comunidade surda e o aprendizado da Língua de Sinais (Hillesheim; Thoma, 2013, p. 201).

A ideia de nomadismo relacionada às histórias da escolarização de surdos não se limita aos deslocamentos geográficos. Mais do que isso, as narrativas indicam trajetos, conquistas, vulnerabilidades, possibilidades de romper com o audismo e criar espaços de sobrevivência. Leva à reflexão, abre fissuras e rompe com o uma única possibilidade de sujeito e de língua na escola – reivindica a presença da diferença, dos surdos, da língua de sinais.

Assim, não se trata de escapar à inclusão, mas à sentença de morte que esta envolve: a conformidade à norma, àquilo que se entende como o melhor, o correto, o mais adequado. Afinal, como lembram Deleuze e Guattari (2008, p. 58), ‘existem senhas sob as palavras de ordem’: se estas últimas marcam paradas, lugares estratificados, as senhas constituem-se como passagens, sendo que ‘a mesma coisa, a mesma palavra, tem sem dúvida essa dupla natureza: é preciso extrair uma da outra – transformar as composições de ordem em componentes de passagem’ (p. 59) (Hillesheim; Thoma, 2013, p. 205).

As narrativas de surdos nômades funcionam como senhas para compreendermos as portas de entrada da inclusão, suas variações, seus modelos e a forma como vem se configurando em diferentes espaços e tempos. Narrativas surdas são prioritariamente produzidas em línguas de sinais¹⁵.

O cruzamento de fronteira remete para algo, de certo modo, transgressivo, porém positivo. Em outras palavras, cruzar fronteiras é também uma possibilidade de construir outras formas de conhecimento, de articular "coisas diferentes" e produzir algum tipo de conhecimento fronteiriço e, talvez por isso, transgressor, provocativo, levando a se pensar em novas possibilidades (Fornäs, 2022).

As crianças surdas diferem de crianças de outros grupos étnicos de duas maneiras importantes. Primeiro, a formação dentro da cultura surda geralmente não ocorre em casa. Crianças surdas de pais ouvintes frequentemente se sentem estranhas em suas famílias. O contato com adultos surdos é extremamente limitado. Isso justifica o importante papel desempenhado por crianças surdas de pais surdos e crianças surdas mais velhas no processo de formação cultural das crianças mais jovens (Woodward; Markowicz, 2021, p. 97).

No texto *Crescendo Surdo em Martha's Vineyard*, Groce (2021) afirma que, nessa ilha, por um longo tempo, a surdez não foi uma barreira para a plena vivência de surdos em sociedade. Efetivamente no cotidiano, uma comunidade bilíngue, em que todos os moradores aprendem a falar com os dedos tão cedo quanto com a língua, a língua de sinais é usada por todos, já que terão que interagir com surdos, socialmente e nos negócios.

Já os surdos cruzam fronteiras na divisa Brasil/Uruguai, movidos pela busca de melhores condições linguísticas e de escolarização, conforme Pereira (2022, p. 178)

Cruzan de un lado a otro, muchos estudian en Uruguay o Brasil, de noche o de día, van para el otro lado, son ciudadanos fronterizos y las aduanas no los detienen, ni las banderas, ni las fronteras... Se reúnen para hablar en lengua de señas, comparten una identidad y modos sordos de producir, ser y estar en la frontera. Forman una comunidade.

¹⁵ Discurso de Veditz sobre preservação da língua de sinais mostram a importância do registro de narrativas em vídeos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XITbj3NTLUQ&t=353s>. Acesso em: 11 nov. 2025.

Para Karnopp, Vaz e Figueira (2017, p. 54), os surdos se aproximam e se constituem por meio das línguas de sinais que compartilham nessa fronteira; tomando a visualidade como uma rota que movimenta uma busca. Esse movimento diaspórico empreendido pelos surdos ocorre no trânsito que realizam entre as escolas de surdos do Brasil e do Uruguai. “Desse modo, as instituições de ensino se configuram como instituições de nucleamento que proporcionam um ponto de encontro e articulação da comunidade surda”.

Para Figueira (2016, p. 95), “um sentimento de pertencimento [...] como um discurso de resistência e estranheza [...] fora de um ‘padrão surdo de ser’, assim se constituem os surdos diaspóricos através desse lugar ‘da margem’, da resistência, da experiência de falar em uma língua de sinais” – possível através da experiência visual compartilhada como uma maneira de ser e estar no mundo.

Em sua pesquisa de mestrado, Figueira (2016) já indicava que o uso da língua de sinais, através da experiência visual, da diáspora e dos artefatos culturais produzem um sentido de reconhecimento e pertencimento à comunidade surda fronteiriça.

[...] essa comunidade surda que se dá na experiência de falar em uma língua de sinais, possível através da experiência visual como uma maneira de ser e estar no mundo, tem sido produzida a partir de um trânsito que movimenta a diáspora, produz artefatos culturais próprios de uma cultura surda local e tem operado um sentimento de pertencimento para os surdos fronteiriços, produzido no discurso de resistência e estranheza ao se reconhecerem culturalmente pertencentes a uma comunidade (Figueira, 2016, p. 96).

Esse trânsito na fronteira e esse movimento migratório realizado pelos surdos, entre o Brasil e o Uruguai, é considerado por Figueira (2016) uma diáspora, embora tal movimento não se caracterize por uma fuga, ocasionado por escravidão, fome, guerra, desastres naturais, colonização etc. Essa diáspora se justifica por uma busca por melhores condições de ensino, uma sobrevivência no espaço escolar, em uma escola que funcione a partir da visualidade. Essa busca é “operada por uma necessidade de estar junto, de compartilhar a experiência visual, e assim compreenderem-se e se produzirem no mundo” (Figueira, 2016, p. 68). Entretanto, a visualidade, nesse contexto, não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas uma

dimensão constitutiva da subjetividade surda. Para isso, a visualidade é compreendida a partir das discussões de Peluso e Lodi (2015, p. 66)

los sordos organizan el mundo lingüístico y enunciativo en el plano visual y, desde esa perspectiva, se puede considerar que la visualidad no le es externa, sino constitutiva de su subjetividade y de la forma en que organizan la realidad.

A ênfase no conceito de nomadismo é inspirada na leitura do texto *Diferença surda, nomadismo e inclusão escolar: tensionamentos* (Hillesheim; Thoma, 2013). Nesse texto, as autoras apresentam narrativas de surdos que se deslocaram em função do acesso à escola de surdos, passando a morar em cidades/regiões mais próximas dessas escolas. Ao explorar essas narrativas dos surdos, as autoras destacaram as similaridades entre as experiências de migração e a relação profunda desse trânsito vivido por eles/elas com a escolarização e a convivência com outros surdos.

Conforme Thoma, Bandeira e Costa (2015), tais narrativas emergiram a partir de uma ação de extensão, evidenciando o vínculo entre mobilidade, educação e identidade surda. Segundo elas:

O trabalho foi desenvolvido durante um curso de extensão realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS) no segundo semestre de 2008 como parte integrante da pesquisa 'Língua de Sinais e Educação de Surdos: políticas de inclusão e espaços para a diferença surda na escola'. O curso teve como objetivo criar um espaço para a problematização das identidades docentes através do registro das experiências dos participantes em atividades de escrita e pela leitura de fotografias relacionadas ao campo da Educação de Surdos (Thoma; Bandeira; Costa, 2015, p. 615).

Segundo o conjunto de excertos dos relatos que foram apresentados ao longo do texto, a migração ocorre sobretudo em função da inadequação das escolas, por falta de falantes da língua de sinais, pela estrutura carente de aspectos que pudessem acolher os sujeitos surdos, problemas que foram sanados pela escola de surdos. A partir daquilo que foi encontrado na escola de surdos os sujeitos construíram um lugar de pertencimento, garantindo o contato com toda uma história de costumes e um ambiente cultural dinâmico.

Assim, ao trazer um estado da arte sobre o nomadismo, entendo que é um conceito que se aproxima do conceito que utilizo de diáspora,

porém contendo similaridades e diferenças. Por essa razão, optei fundamentar minha tese no conceito de diáspora porque ele possibilita uma análise mais abrangente e politicamente situada dos deslocamentos. Esse conceito não se limita à mobilidade geográfica, fazem parte também os vínculos culturais, linguísticos e identitários que os sujeitos mantêm com seus territórios de origem e com suas comunidades. A diáspora carrega em si a memória da origem, o sentimento de perda, a resistência à assimilação e à criação de espaços de pertencimento em contextos de exclusão. O conceito de diáspora posiciona-se em uma perspectiva que reconhece os sujeitos surdos como parte de uma coletividade que compartilha uma história comum, uma língua (Libras) e uma luta por reconhecimento. A diáspora permite pensar os surdos como sujeitos que constroem pertencimentos translocais, que resistem ao apagamento e que reivindicam a presença da diferença em espaços hegemonicamente com audismos.

4.2 É PRECISO SONHAR...

Sobre o movimento de surdos para outras regiões, além desse material produzido no curso de extensão, encontrei uma revista – Portal – publicada pela Unidade de Ensino Especial Concórdia (ano I - Número 2 - Setembro/2002) que tem a capa principal com o nome escrito: “É PRECISO Sonhar...”, com o relato de alunos que vieram de outros estados para estudar na escola de surdos. Um dos relatos, do aluno Marcelo Amorim, diz:

A importância da Especial Concórdia para a minha vida é tão grande, que nunca vai sair da minha cabeça. Mesmo cursando menos de um ano, deu para perceber que é uma escola de surdos de verdade. Acreditem se quiserem, eu vim de longe, mas de longe mesmo, de Recife, Pernambuco, do Nordeste, que vocês, infelizmente, chamam de Terra do Matuto que na verdade não é. Eu vim de longe (soube por lá que a Especial Concórdia, que está fazendo 36 anos de existência é uma das melhores escolas de surdos do país) mesmo com meus pais não podendo pagar todas as minhas despesas na terra gaúcha. Graças à Especial Concórdia que me deu uma oportunidade dentro da escola como instrutor de Informática num curso para surdos, posso continuar normalmente estudando até passar no vestibular. Se Deus quiser, estarei cursando Ciência da Computação na ULBRA, da qual a Concórdia é Unidade. Com certeza, não vou sumir da Escola, tenho que devolver o que me ensinaram e me ajudaram neste ano tão sofrido, com família longe, morando em Recife, Pernambuco. Estarei

continuando a ajudar esta escola tão especial na minha vida. Ah, além disso tudo, acreditem se quiserem também, passei quase cinco anos sem estudar, em Recife, depois de dois anos sofridos numa escola pública de Ensino Médio, numa inclusão com ouvintes. Atualmente, estou cursando o 3º ano do Ensino Médio, já estou confiante (graças à Especial Concórdia) como nunca estive antes para o vestibular. Como foi que resolvi me mudar para a terra gaúcha? No mês de outubro/2001, conversei muito com um amigo surdo de Fortaleza, Ceará, o Rodrigo Nogueira Machado (entrevistado na revista também), que estava de passeio em Recife, também pela Internet, fizemos um acordo tão perfeito que nunca aconteceu na minha vida: resolvemos nos mudar para Porto Alegre. Moramos e estudamos juntos na mesma turma. Concórdia, PARABÉNS PELOS 36 ANOS DE EXISTÊNCIA! Continue assim, lutando pelos direitos dos surdos, e ensinando com amor para os tão queridos educandos. Devolvo assim que puder, o que vocês me ensinaram e me ajudaram. MUITO OBRIGADO (Revista Portal, 2002, p. 8).

E outro relato, do aluno Rodrigo Nogueira Machado, que finaliza os depoimentos, dizendo:

Vim de Fortaleza. Morava numa cidade com uma grande e linda praia, mas uma única coisa não tem: uma escola de ensino médio para surdos! Vivia mais folgado, leve, sem preocupações e só vivia estudando a toda hora. Não participava de cursos, nem de trabalhos. Só estudava muito. Infelizmente, vivenciei pouco, não adquiri experiência de vida. Amo muito meus amigos nordestinos divertidos, mas me entristecia a falta de educação de ensino médio para surdos. Estudei com ouvintes (inclusão). Sempre participei de campeonatos esportivos com eles. Estudava sozinho e sofri muito. Nunca acreditei que pudesse ter uma escola de ensino médio para surdos. Aos dezesseis anos, eu vim participar do V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para surdos, em abril de 1999, aqui em Porto Alegre. Encontrei vários surdos e observei que os surdos daqui do sul eram bons quantos aos estudos, à força e determinação. Tentei com minha família para vir estudar em Porto Alegre. Ainda não era hora. Alguns anos depois, passeando em Recife, encontrei-me com o Marcelo Amorim e tudo ficou resolvido: viemos para o sul. Sou muito feliz pelos pais que tenho: Antônio e Aldenora. São muito bons e me ajudam bastante para que eu viva melhor. Meu pai trabalha muitas horas para ganhar mais dinheiro para pagar minhas despesas. Tenho muita confiança nos meus pais. Estou muito feliz por minha mãe, Aldenora Machado, ter concluído a faculdade. Ela disse: 'agora vou esperar ver todos os meus filhos também formados para comemorar o sucesso da nossa família'. Eu me emocionei muito e já estou mais interessado em cursar a universidade (ULBRA) no ano que vem. Estou tentando que o meu irmão Rafael venha para a Especial Concórdia para ficar mais junto de mim. Meu grande sonho é fundar uma escola de ensino médio para surdos em Fortaleza. Tenho muito que agradecer para a Especial Concórdia que me deu experiência e que me oportuniza desenvolver minhas potencialidades, propiciando-me

estar na Escola como instrutor de informática, participar do grupo de teatro, ensinar LIBRAS para pais e estar preparando com a professora de língua portuguesa, aulas de apoio de Português/LIBRAS (bilinguismo). A importância da Escola Concórdia na minha vida já é enorme; trouxe-me experiência e estou mais tranquilo. Posso me comunicar totalmente com os funcionários da escola, pois todos sabem LIBRAS. Ganhei experiência em conhecer melhor a sociedade entre surdos e professores. A Especial Concórdia de um jeito muito me deu empurrão, estimulou-me para a construção do meu saber e do meu ser político social. OBRIGADO, Concórdia. É preciso sonhar... É preciso viver! É aqui na Especial Concórdia o surdo aprende a viver e buscar o seu espaço (Revista Portal, 2002, p. 9).

E mais um relato, de Antônio Velasquez:

Fiquei sabendo da escola através de amigos surdos naturais do Rio de Janeiro que se mudaram para o RS por causa da Especial Concórdia. No começo, meu pai não quis. Estudei desde pequeno numa escola para surdos, o Centro Educacional Pilar Velasquez. Terminei nesta escola a 8ª série. Fui cursar o Ensino Médio junto com ouvintes e uma intérprete me acompanhava. Quando ela faltava, eu gazeava a aula e, depois, ainda tinha que pedir caderno emprestado. Vivia sozinho na escola. Cursei só seis meses e insisti meu pai que queria vir para o RS. Vim. No começo foi difícil: chorei, chorei muito, não conseguia parar. Sentia saudades do meu pai. Fiz amigos no sul. Recebi apoio e conselhos de muitas pessoas da Especial Concórdia, principalmente, da equipe diretiva. Por incrível que pareça, tenho mais amigos aqui; lá tenho muitos conhecidos e poucos amigos de verdade. Está sendo uma experiência muito boa de vida morar sozinho em outro estado. E isto, fora os conhecimentos que estou adquirindo, devo a esta escola (Revista Portal, 2002, p. 8).

Os materiais citados nos provocam a pensar sobre a educação de surdos e os processos migratórios da comunidade surda em busca de ambientes bilíngues, o que também justifica a escolha por essa temática de investigação. Alguns questionamentos surgiram a partir desse encontro e que me movimentaram na pesquisa, suscitando-me questionamentos que me ajudaram a pensar a temática. Perguntas, como: quais elementos culturais, identitários e linguísticos fazem esses sujeitos migrarem? Quais os possíveis efeitos da diáspora no fortalecimento das escolas e comunidades surdas? E ainda: quais representações sobre educação motivam a migração? Algumas dessas questões encontram cabide no decorrer da tese e movimentam as análises.

As migrações que ocorreram do Nordeste para o Sul, principalmente visando a escola Concórdia, não devem ser confundidas com nenhum estereótipo atribuído aos nordestinos. O objetivo das migrações foi a busca por uma educação em Libras, e o

motivo da escolha pelo Rio Grande do Sul se deu meramente pelo fato de que neste estado a educação bilíngue para surdos já estava em um momento de maior discussão e presente nas políticas locais, naquela época. Não significa que os surdos tenham sido obrigados a deixar suas cidades porque o Nordeste é uma região atrasada, ruim ou sem oportunidades. Para refletir sobre as motivações dessas migrações seria oportuno, em futuras pesquisas, que fosse investigado o contexto histórico da educação de surdos na região Nordeste, algo que não é possível abranger nesta pesquisa. Sabe-se, todavia, que existem conflitos que derivam da diferença cultural e dos estereótipos atribuídos à região Nordeste, conforme é discutido por Albuquerque Junior (2012).

Acerca desse movimento migratório da comunidade surda, impulsionado pela busca por educação bilíngue (Libras/Português) e ambientes de pertencimento identitário, movendo-se entre territórios em busca de reconhecimento linguístico e cultural, assim como Figueira (2016, p. 95), quando se refere à diáspora da fronteira, compreendo-o como:

O trânsito que movimenta a diáspora na fronteira opera uma fuga, que está sendo traduzida aqui como uma 'busca' pelos encontros dos surdos fronteiriços para se produzirem em língua de sinais através da experiência visual, essa busca produz identidades surdas borradas e modos de vida que são singulares no compartilhar, o que faz, a meu ver, emergir dessas relações um tipo de cultura surda produzindo modos de vida que são singulares dessa comunidade.

Faço relação, deste trânsito que movimenta a diáspora em Figueira (2016), como uma busca pela língua de sinais, com os trabalhos de Mourão (2011) e Silveira (2006), que apresentam uma grande recorrência da frase "Libras é a MINHA língua", dita pelos surdos. Para Mourão (2011, p. 38), essa busca é, também, uma forma de completude, pois,

Este território surdo é algo que completa a vida para o surdo, não é focalizando somente o 'surdo', mas é algo que acontece pela comunicação, aquilo que provoca em cada um e no outro que recebe a informação de palavras "completas", os significados.

É possível perceber a importância desse território para a constituição do sujeito e para o compartilhamento de significados, como também enfatiza Silveira (2006, p.

9), “como me narro? Sou humana, sou Surda, usuária de Língua de Sinais (LS), participo da Comunidade Surda (não vivo sem Comunidade Surda) [...]”. Percebe-se que frequentar territórios da Comunidade Surda é primordial para a autoafirmação e autoconhecimento da pessoa surda, como modo de segurança e liberdade. Entretanto, é preciso ponderar sobre os desafios de viver em comunidade. Para isso, Bauman (2003, p. 10) adverte que há:

[...] um preço a pagar pelo privilégio de ‘viver em comunidade’ – e ele é pequeno e até invisível só enquanto a comunidade for um sonho. O preço é pago em forma de liberdade, também chamada ‘autonomia’, ‘direito à auto-afirmação’ e ‘à identidade’. Qualquer que seja a escolha, ganha-se alguma coisa e perde-se outra. Não ter comunidade significa não ter proteção; alcançar a comunidade, se isto ocorrer, poderá em breve significar perder a liberdade. A segurança e a liberdade são dois valores igualmente preciosos e desejados que podem ser bem ou mal equilibrados, mas nunca inteiramente ajustados e sem atrito. De qualquer modo, nenhuma receita foi inventada até hoje para esse ajuste. O problema é que a receita a partir da qual as ‘comunidades realmente existentes’ foram feitas torna a contradição entre segurança e liberdade mais visível e mais difícil de consertar.

Estes relatos, sobre experiências educacionais, repetem-se dentro da comunidade surda, e, a potência transformadora a partir da aquisição da Libras como L1, faz-nos refletir e nos desafia a pesquisar esse tema com mais profundidade.

5 SER SURDO/SURDIDADE - *DEAFHOOD*

Depois de um estudo mais aprofundado sobre a diáspora de Stuart Hall, penso que é possível relacionar essa ideia com aquilo que diz Paddy Ladd sobre o pertencimento. Para Ladd (2013), os surdos são como árvores que plantam suas raízes em locais onde podem se reconhecer e se sentirem aceitos. A identidade, a língua e a cultura são determinantes para que esse enraizamento ocorra. O processo de descoberta do pertencimento é chamado por ele de “Ser Surdo”, uma tradução do termo *deafhood*, do livro *Em busca da Surdidade, a colonização dos Surdos*.

Começo esta seção com um breve relato sobre minha mãe, que atualmente possui 78 anos e é surda. Em uma conversa familiar, ela contou-me sobre sua experiência educacional no passado. Ela nasceu na cidade de Soledade, em uma família de ouvintes, sendo a única pessoa surda e a caçula entre seus 8 irmãos, todos ouvintes. Devido à distância da cidade onde a família residia, contratavam uma professora particular para ministrar aulas. No entanto, minha mãe não podia participar das aulas junto com seus irmãos, pois, por ser surda, tinha dificuldade em compreender a professora. Naquele período, o problema era atribuído à pessoa e não ao ambiente excludente.

Em sua família, ela não entendia por que todos falavam de maneira considerada “normal”, com facilidade de compreensão da fala, enquanto ela era diferente, tinha dificuldades de comunicação oral e se sentia isolada, achando-se a única pessoa no mundo com essa condição. Isso a deixou frustrada e triste. Quando a família recebia visitas de amigos, parentes, conhecidos e vizinhos, minha mãe costumava se esconder debaixo da cama por vergonha de “falar errado”, especialmente após um episódio em que outras crianças riram dela por suas dificuldades na fala.

Depois que todos saíam, ao ser questionada pela sua mãe sobre o motivo de sua ausência, ela respondia fingindo que desejava ficar sozinha. Internamente, sentia uma tristeza profunda por não entender por que era diferente dos outros. Quando minha mãe tinha aproximadamente 7 anos, a família se mudou para a cidade de Sobradinho. Poucos dias depois, ao passear pela cidade com sua mãe, ela notou várias crianças indo para a escola com uniformes brancos e perguntou à mãe o que estavam fazendo. A mãe respondeu que estavam indo para a escola para estudar e aprender a escrever. Foi nesse momento que minha mãe expressou o desejo de

estudar e aprender também. No entanto, recebeu a resposta desanimadora de sua mãe, que disse que, por ser surda, não poderia estudar. Isso a deixou profundamente desanimada.

Posteriormente, a família mudou-se para Santa Cruz do Sul, e a mãe passava a maior parte do tempo em casa, sem muitas atividades. Mais tarde, mudaram-se para Porto Alegre, quando minha mãe tinha 11 anos. Ela começou a frequentar uma igreja de Santo Antônio, próxima à sua residência, porém na mesma rua, ao lado, havia a escola Frei Pacifico. A irmã dela lhe disse que a escola era para surdos, mas era particular e a família não tinha condições de pagar uma escola, e, como minha mãe não imaginava o que era uma escola para surdos, seguia a rotina de ir à igreja sem entender o que era dito pela irmã dela sobre a escola. Logo depois, a irmã dela permaneceu em Santa Cruz, encontrou uma escola especializada em Síndrome de Down e chamou a mãe para ir até lá para estudar, retornando para casa em Porto Alegre nos fins de semana. Na escola especial, a professora realizou alguns testes para avaliar se a minha mãe tinha alguma deficiência. Utilizando produtos como tampinhas de bebidas, botões de roupas etc., ela os espalhou sobre a mesa, pedindo à mãe que memorizasse todos. Em seguida, vedou os olhos da mãe, retirou uma tampinha e perguntou: “O que está faltando?”. A mãe respondeu corretamente, apontando o local que estava incompleto. Em outros testes, a professora usou potinhos contendo diversos produtos, como talco e café, e solicitou que a mãe os cheirasse, identificando cada produto. A mãe respondeu corretamente, destacando que, apesar de ser surda, conseguia se comunicar um pouco devido à família ouvinte. A professora concluiu que a mãe não tinha deficiência intelectual e sugeriu procurar uma escola para surdos em Porto Alegre.

Foi ali que encontrou uma escola pública para surdos, na rua Duque de Caxias, e começou a estudar mais antes de entrar, pois tinha medo e pensava que era diferente. Ao entrar, porém, quando descobriu que tinha mais pessoas surdas iguais a ela, ficou muito feliz, percebendo que não era a única pessoa surda. Essa experiência de reconhecimento e identificação com outros sujeitos surdos remete ao conceito de *deafhood*, desenvolvido por Ladd (2013), que descreve um processo contínuo de descoberta, afirmação de identidade surda e construção de uma existência surda. Depois de três anos, ela precisou parar de estudar devido à dificuldade da família em pagar passagens de ônibus. A mãe teve que interromper os

estudos, mas ao mesmo tempo conheceu um vizinho, um casal surdo, e começou a aprender a língua de sinais, frequentando também a associação de surdos. Logo depois, a escola chamou a mãe para começar a trabalhar em outro lugar, e foi assim que ela se tornou uma pessoa diferente do que era, devido ao fato de ter estudado em uma escola de surdos e convivido com o casal surdo. Mais tarde, casou-se com meu pai, que também é surdo, e tiveram três filhos surdos, de modo que ela aprendeu ainda mais sobre ser surda.

Ladd (2013) desenvolve uma visão sobre vários conceitos, entre eles cultura e surdidade¹⁶ (ou Ser Surdo). Surdidade, para o autor, é um fenômeno que está relacionado a uma discussão da estrutura de opressão e desqualificação dos surdos. Além de ser um conceito, a surdidade é uma ação que visa romper com tais estruturas e mostrar outras maneiras de representar e viver a experiência de ser surdo. Através de conceitos como identidade, cultura e alteridade, é demonstrada a diversidade de atravessamentos presentes na vida dos surdos. Para esse autor, a cultura surda se relaciona com identificação entre experiências semelhantes. Caso não exista essa identificação, que só pode ocorrer no contato entre pessoas surdas, não se pode falar em um povo surdo. Em função da língua, a aproximação e a identificação são possíveis, agregando os surdos em comunidades linguísticas. Como aponta Martins (2013), a conquista sobre os estudos surdos fortalece a cultura surda e favorece a vivência desses sujeitos, permitindo o compartilhamento de experiências que transformam a visão que outros têm sobre quem são os surdos.

Os Estudos Surdos englobam aspectos que permeiam a vida dos surdos, que fazem parte da sua história, que contribuem para o desenvolvimento da sua identidade. A conquista dos Estudos Surdos contribui para o fortalecimento da cultura e da identidade surda, favorecendo a vivência desses sujeitos e o compartilhar de experiências que auxiliam a mudar a visão de outros a respeito de quem eles são (Martins, 2013, p. 32).

O fato de muitos surdos viverem em locais onde há a falta de identificação, logo, falta de contato com a língua e a cultura surda, faz com que os sujeitos tenham a sensação de isolamento, assim como a narrativa da infância de minha mãe. O

¹⁶ O termo é utilizado na tradução para o português de Portugal, mas é replicado por alguns outros autores aqui no Brasil.

eventual encontro com outros surdos, com a língua de sinais, e com o cotidiano de uma escola de surdos, possibilitou a identificação com a cultura surda, que passa a agregar aquela que dela se aproxima. Em alguns casos, dependendo dos fatores que compõem a experiência da pessoa surda, tem-se a decisão de se afastar do seu local de origem para que seja possível uma imersão na comunidade. Nesse caso, as características do sujeito são contempladas apenas com essa mudança, fazendo com que um outro tipo de experiência possa surgir e possibilite aquilo que o sujeito busca para si.

Essa noção de “surgimento” da cultura para aquele que encontra a comunidade surda se relaciona com o que Ladd (2013) define como surdidade. Um exemplo claro disso é trazido pelo autor através do relato de uma pessoa surda que dizia o seguinte: “Quando eu era pequena, pensava ser a única Surda do mundo. Depois fui para escola de Surdos, e descobri que podia gestuar¹⁷ com eles e ser entendida, e foi imediato - adorei!” (Ladd, 2013, p. 95). Em outro relato, lemos:

[Raymond:] É particularmente importante para as etapas da vida, desde a infância. Para as crianças mais pequenas, numa idade em que podem sentir-se psicologicamente nervosas/inseguras por serem Surdas, verem outras crianças iguais a elas ajuda-as a sentirem-se bem. Começam a perceber que são semelhantes, começam a pular e a brincar. Poder-se-ia dizer que a união faz a força. É o início da comunicação, o início das amizades. É a primeira sensação de segurança (Ladd, 2013, p. 94).

É por causa dessa descoberta que o autor dá ênfase ao conceito de surdidade como algo relacionado a um ganho muito mais do que uma falta. Ao descobrir seus semelhantes, os surdos despertam para algo que não possuíam e que começa a ser possível no contato com outros surdos. Para Ladd (2013, p. 15):

No entanto, os utilizadores da língua gestual são aqueles que nasceram Surdos ou ficaram-no ainda numa idade muito precoce. Para eles, a questão da perda não representa nenhuma realidade significativa. Ao criar as próprias comunidades e ao utilizar as suas belas línguas, eles criaram um ambiente linguístico e cultural ao qual atribuem tanto conforto como orgulho.

¹⁷ Tradução do Inglês para Português Europeu. No Brasil, utiliza-se língua de sinais; em Portugal, língua gestual. Daí os termos gestuar, gestualidade estarem em citações do livro de Ladd.

Logo, é necessário romper com todo um ideário anterior que atribui aos surdos algo relativo à falta e à negatividade. O autor, portanto, desenvolve uma forma de conceber a surdez que requer o rompimento com representações que faziam com que os próprios surdos vissem a si mesmos como pessoas que precisavam ser corrigidas.

Surdidade não é, todavia, uma condição médica ‘estática’ como a surdez. Ao invés, representa um processo - a luta por que passa cada criança Surda, família Surda e adulto Surdo para explicarem a si próprios e aos outros a sua existência no mundo. Ao partilharem as suas vidas uns com os outros enquanto comunidade, e governando-se por essas explicações, mais do que escrevendo livros sobre elas, as pessoas Surdas envolvem-se numa práxis diária, num diálogo interno e externo continuado. Este diálogo não só reconhece que a existência como pessoa Surda é um processo de tornar-se e manter-se “Surdo”, mas também reflete interpretações diferentes de Surdidade, do que possa significar ser uma pessoa Surda numa comunidade Surda (Ladd, 2013, p. 3-4).

A partir dessa citação, pode-se perceber que a surdidade significa uma mudança que o sujeito empreende seguida de uma afirmação dessa mudança. Vejo esse conceito presente na experiência dos surdos participantes do projeto de extensão *Mudança de Estado: em busca de uma Educação em Língua de Sinais como L1*, quando eles relatam assumir uma jornada em busca da escolarização que consideram adequada, mas também mudam a si mesmos, seus costumes, seu cotidiano. A comunicação, sendo aspecto central dessa jornada, não era vivenciada de maneira plena quando eles estavam se relacionando com a maioria ouvinte, algo que mudou por completo quando mudaram de estado e vieram (ou foram) estudar em uma escola de surdos no Rio Grande do Sul. O ambiente linguístico, os professores, os colegas, possibilitaram a descoberta de que era possível viver de outra forma. A identidade desses sujeitos se constituiu a partir dessa mudança, assim como a afirmação da diferença linguística dos surdos. Se antes esses sujeitos não se sentiam seguros da sua forma de vida, a partir da mudança de estado essa identidade nasceu como uma afirmação do orgulho de ser surdo. A escola assume a centralidade, conforme pesquisa na região de fronteira Brasil-Uruguai:

A busca por uma escola onde a língua de sinais é utilizada não apenas como língua de instrução, mas também de compartilhamento, de identificação, não importando a qual país a escola pertencesse, é uma condição da fronteira, que este contexto de vivência possibilita, marcando assim não apenas o espaço do encontro surdo/surdo, mas também o espaço de línguas compartilhadas. É pela língua de sinais que os surdos têm acesso às palavras, aos significados compartilhados na língua, os quais passam a fazer sentido em suas vidas (Vaz, 2017, p. 100).

Para ampliar essa reflexão, considero a questão da identidade cultural como um posicionamento, assumido por cada indivíduo, não fixo. Tal identificação é resultante de formações históricas específicas, vividas com todas as suas peculiaridades.

A tese de Ladd fala sobre o museu da surdez, para refletir a simbolização da passagem do modelo clínico para o modelo cultural. A missão é abrir essa porta e mostrar que existe outra forma de entender a vida surda, que não é doença nem falta.

Segundo Paddy Ladd (2013, p. 34-35), a descolonização deve se fundamentar na construção de uma epistemologia surda, entendida como “maneiras surdas de estar no mundo, de conceber esse mundo e o seu lugar ali (tanto na realidade como potencialmente)”. Essa concepção destaca a importância das vozes surdas subalternas na produção de conhecimento e na afirmação de uma epistemologia própria, que valoriza as relações entre pessoas surdas e os modos singulares com que narram suas vivências. Embora o processo de descolonização ainda esteja em curso, o conceito de *Deafhood* abre caminhos para novas narrativas sobre a surdez, rompendo com os modelos médicos tradicionais e promovendo o reconhecimento da diversidade cultural surda.

A história de minha mãe revela, de um jeito muito claro, como sentir que pertencemos a algum lugar é essencial para formar a identidade surda. Como Paddy Ladd explica, no conceito de *Deafhood*, ser surdo não é só “não ouvir”: é procurar lugares onde podemos criar raízes, ser vistos e respeitados. Durante muitos anos, minha mãe se sentiu sozinha e diferente, sem acesso a uma boa educação e sem entender por que não era como as outras pessoas. O ambiente a seu redor fazia parecer que o problema era ela, quando, na verdade, o problema eram as barreiras da sociedade.

Quando penso em “Ser Surdo” (*Deafhood*), vejo esse conceito como um caminho de descoberta e fortalecimento da identidade. É um processo que envolve encontrar espaços onde a pessoa se sente em casa: escolas bilíngues, comunidades surdas, grupos onde a Libras é valorizada. Nesses lugares, a gente pode trocar experiências, rir das mesmas histórias, compartilhar dificuldades e construir nossa cultura. A trajetória da minha mãe mostra como políticas públicas e respeito à diferença são importantes, para que nenhuma pessoa surda precise passar pelo mesmo isolamento e tristeza que ela passou.

Nesse sentido, a diáspora surda não trata apenas de mudar de cidade ou estado, mas de buscar pertencimento, reconhecimento e identidade. A *Deafhood* nos lembra que a experiência de ser surdo é rica: tem desafios, sim, mas também tem muitas conquistas. É como procurar um solo fértil para plantar nossas raízes, construir redes de apoio e afirmar nossa voz e nossa cultura. Acredito que cada história de vida, como a da minha mãe, é uma prova da força e da potência da comunidade surda.

Após apresentar brevemente o conceito de *Deafhood*, passarei ao próximo capítulo, no qual apresentarei a *Deaftopia*, uma proposta que expressa o sonho dos surdos de encontrar um espaço confortável.

O conceito de *Deaftopia* foi desenvolvido por Annelies Kusters (2010), cuja obra está disponível apenas em inglês. No entanto, essa perspectiva dialoga com o artigo de Souza, Brito e Gil (2022), intitulado *Projeto de uma colônia agrícola de surdos: uma surdotopia no século XIX francês?*, que analisa a proposta visionária do surdo francês Joseph Théobald, formulada em 1870.

Théobald idealizou a criação de uma colônia agrícola voltada para pessoas surdas, especialmente homens, com o objetivo de oferecer um espaço de trabalho, aprendizagem e convivência. Essa proposta pode ser interpretada como uma forma embrionária de *Surdotopia*, uma utopia surda em que a comunidade pudesse viver de maneira autônoma, produtiva e culturalmente integrada.

Segundo Souza, Brito e Gil (2022), uma das motivações que orientaram a pesquisa foi a seguinte indagação: “Por qual motivo um surdo falante, defensor do amplo convívio de surdos e ouvintes em uma mesma sociedade, estaria propondo uma colônia agrícola constituída apenas por homens surdos?” Por um dentre vários motivos, segundo eles:

Essa situação toma contorno claro na década de 1830, quando a direção do Instituto de Paris é assumida por Desiré Ordinaire (1773-1847), que seguiu à risca as orientações de Joseph-Marie Degerando (1772-1842), que ocupou um cargo de grande importância - *Maître des requêtes* au Conseil d'Etat - no reinado de Luís Felipe I, durante a Monarquia de Julho (1830-1848). Com Ordinaire, o Instituto de Paris passa a priorizar o treino articulatório e a fala (SOUZA, 2021), como defendeu Degerando em ‘*Dos signos e da arte de pensar considerados em mútuas relações*’, publicado em 1800. Como parte da estratégia de tornar a fala e a escrita prioridades, houve uma paulatina substituição de professores surdos por professores ouvintes, além do rebaixamento funcional e salarial dos professores surdos, o que gerou um clima de forte humilhação e indignação entre os surdos. O trabalho docente diminuía visivelmente para os surdos (BERNARD, 2016; CANTIN; CANTIN, 2017). Em relação a outros campos laborais, as oficinas profissionalizantes, como se lê no texto do autor surdo Henry Gaillard (1866-1939), em *Vie sociale des sourds-muets. Carrières et professions des sourds-muets* (1894), em geral, careciam de professores ou instrutores capacitados; eram ensinadas profissões extintas; havia péssima organização e falta de instrumentos para as atividades práticas; ensino profissional, não raro, era oferecido oralmente ou de forma deficitária, além da resistência dos empregadores a contratarem surdos. Outra questão que dificultava a empregabilidade dos surdos era o baixo nível de instrução que lhes era oferecido na maioria dos casos, dos quais um dos efeitos era a

pobreza. Deve ser lembrado que, em geral, não era gratuito o ensino no Instituto de Paris. Nesse contexto, começaram a aparecer, entre os surdos, propostas de comunidades formadas, organizadas e administradas por eles, e cujas normas de coexistência eles também determinariam (Souza; Brito; Gil, 2022, p. 798).

O projeto de Théobald abordava questões centrais que permanecem atuais: privação linguística, desigualdade de oportunidades, formação profissional e projeção de futuro. Trata-se de uma iniciativa que antecipa debates contemporâneos sobre inclusão, identidade surda e espaços de resistência cultural, conectando-se diretamente aos conceitos de *Deafhood* e *Deaftopia*. O conceito de *Deafhood*, formulado por Paddy Ladd, refere-se à jornada de construção identitária e cultural dos sujeitos surdos, centrada na valorização da experiência surda como positiva e legítima.

Já *Deaftopia* ou *Surdotopia*, como adaptado por Souza *et al.*, propõe imaginar espaços onde os surdos possam viver plenamente sua língua, cultura e identidade, livres das barreiras impostas pela sociedade ou pela normatividade auditiva.

Nesse contexto, o conceito de *diáspora surda* também se insere na discussão sobre utopias surdas. Diversos relatos de participantes indicam que, apesar do sofrimento enfrentado em escolas regulares, o encontro com instituições específicas para surdos representou uma espécie de salvação: um espaço de acolhimento, autonomia e independência. Nesse ambiente, os sujeitos surdos encontram pares com experiências, vivências e histórias semelhantes. Esses espaços são percebidos como lares, independentemente da localização geográfica, desde que haja presença da língua de sinais, evidenciando o ideal de *Surdotopia*, um lugar de conforto e pertencimento sonhado por muitos surdos, bem como os descolamentos geográficos, linguísticos e culturais vivenciados por sujeitos em contextos de exclusão. Ela amplia o entendimento de *Deafhood*, revelando que a jornada identitária dos surdos não é linear nem homogênea, mas marcada por reconstruções e resistências. Espaços como a *Surdotopia* tornam-se, portanto, fundamentais para acolher essa pluralidade e fortalecer o sentimento de pertencimento.

O conceito de *Deaftopia*, criado por Annelies Kusters e comentado por Cristina Gil, fala sobre um sonho coletivo: um lugar onde pessoas surdas possam viver sua língua, sua cultura e sua identidade sem precisar derrubar muros todos os dias. É como imaginar uma casa construída especialmente para nós, onde as portas já vêm

abertas e a luz sempre acende quando usamos a nossa língua de sinais. Nada de barreiras, nada de “norma ouvinte” dizendo como devemos ser.

Esse mesmo sonho aparece no artigo de Souza, Brito e Gil (2022), quando eles analisam a proposta visionária do surdo francês Joseph Théobald, que em 1870 imaginou criar uma colônia agrícola só para surdos. Podemos pensar essa ideia como uma versão antiga da *Surdotopia*: um lugar onde a comunidade surda pudesse plantar, trabalhar e viver de forma autônoma, sem depender de estruturas ouvintes. É como se Théobald tivesse tentado construir, lá no século XIX, um solo fértil no qual a cultura surda pudesse florescer livremente.

Historicamente, diante da exclusão e das poucas oportunidades, muitos surdos começaram a imaginar e propor espaços criados por eles mesmos, com regras feitas pela própria comunidade. A *Surdotopia* nasce dessa vontade de ter um lugar seguro para viver a língua, estudar, trabalhar e crescer. Ela funciona como um farol no meio da neblina, guiando quem vive na escuridão da privação linguística e das desigualdades. É uma utopia que conversa diretamente com os conceitos de *Deafhood* e *Deaftopia*, alguns passos à frente das discussões atuais sobre inclusão e identidade surda.

A relação entre *Deaftopia* e Diáspora Surda é muito forte. Muitos relatos expressam que, mesmo passando sofrimento em escolas regulares, o encontro com uma escola bilíngue ou uma instituição de surdos funciona como um resgate, quase como encontrar um oásis depois de caminhar muito tempo no deserto. Nesses locais, pessoas surdas encontram outras com trajetórias parecidas, sentem-se em casa e finalmente podem respirar. A *Surdotopia* aparece ali, no simples fato de poder conversar livremente em língua de sinais e ser compreendido.

A Diáspora Surda amplia esse olhar. Ela mostra que a construção da identidade surda não é uma estrada reta; é mais parecida com um caminho de terra cheio de curvas, bifurcações e recomeços. Envolve mudanças de cidade, de escola, de língua e de visão de mundo. É uma jornada marcada por resistência e reconstrução. Por isso, espaços inspirados na *Surdotopia* são tão importantes: eles acolhem essa diversidade e ajudam a reforçar o sentimento de pertencimento. Revelam que, mesmo enfrentando tempestades, a comunidade surda sabe construir abrigos fortes, cheios de respeito e valorização da diferença.

Por tal razão, acredito que o sonho da *Deaftopia* alimenta a luta diária da comunidade surda. Cada mudança de cidade, cada busca por um espaço de inclusão, cada história de superação é como um tijolo colocado nesse projeto coletivo. A Surdotopia não é apenas um lugar físico; é um ideal compartilhado, uma construção feita por muitas mãos. É o sonho de um mundo onde cada pessoa surda possa ser reconhecida, respeitada e valorizada, não como exceção, mas como parte natural da paisagem.

Após apresentar brevemente o conceito de *Deaftopia*, passarei ao próximo capítulo, onde irei apresentar a *Cidadania Linguística*, uma proposta que expressa o sonho dos surdos de encontrar um espaço confortável.

7 CIDADANIA LINGUÍSTICA

Para iniciar este capítulo, lembro de um episódio que vivenciei em um curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE), em que fui ministrante de um módulo que tratava sobre os surdos e a Libras. Neste curso, cujos participantes eram todos professores ouvintes não usuários de Libras, iniciei minha fala com uma provocação aos alunos. Perguntei, em língua de sinais: “Vocês, pelo visto, estão precisando de acessibilidade nesta aula, não é mesmo?”. Percebi, ao questionar os alunos, que houve um estranhamento. Parece que a pergunta não fez muito sentido para eles. A minha fala estava sendo mediada por um intérprete e era este o sentido da minha pergunta. Os ouvintes, sendo maioria, não estão acostumados a serem colocados como aqueles que precisam de acessibilidade. A visão é sempre a de que os surdos, como minoria, são aqueles que são atendidos e, portanto, são os usuários de serviços de acessibilidade. Essa é a visão da maioria sobre os surdos e sobre as pessoas com deficiência, como aqueles que precisam ser amparados de alguma forma.

Entretanto, dando continuidade à provocação que dirigi aos ouvintes daquele curso de AEE, penso ser importante afirmar que o direito linguístico dos surdos não é um direito à acessibilidade. O fato de os surdos serem atendidos por intérpretes significa um direito à comunicação, à informação, à mediação linguística, sejam quais forem os espaços que ocupem. Isso não se diferencia do direito que os ouvintes têm a essas mesmas demandas. Quando os ouvintes vão à escola, é de se supor que os professores saibam se comunicar com eles. Da mesma maneira os surdos, quando vão à escola e os professores não conhecem a língua de sinais e nem sequer há um intérprete, significa que seu direito fundamental à comunicação está sendo negligenciado.

O direito à comunicação em sua língua materna é algo que a maioria ouvinte está tão acostumada a receber que sequer percebe a sua importância. Seja no trabalho, no comércio, nos espaços educacionais, a comunicação em língua materna (no Brasil, o português) é um direito pressuposto, por isso a maioria ouvinte tende a não o diferenciar como um direito linguístico. Os surdos vivenciam a exclusão dos espaços sociais em razão desse direito, logo, a busca por espaços em que a língua de sinais seja valorizada é uma marca importante. Porém, confunde-se esse direito básico com o termo “acessibilidade”, enquanto que, na verdade, a busca é por um

direito fundamental. A migração é um movimento proveniente dessa busca, já que o desejo é por segurança e garantia do direito linguístico.

É comum que se atribua o direito ao intérprete de Libras à noção de acessibilidade. É uma ideia muito difundida e está presente mesmo em documentos das políticas institucionais. No entanto, é preciso refletir sobre o fato de que o direito à língua é um fundamento para que os surdos desempenhem seus papéis como cidadãos, seja no trabalho, na escola ou na mídia. Os surdos muitas vezes precisam de acessibilidade, pois alguns também são pessoas com deficiência ou estão enfrentando limitações momentâneas, ou ainda são pessoas idosas que requerem algum serviço voltado a demandas de mobilidade. Mas, assim como os ouvintes, quando chegam a uma loja e são atendidos em sua língua materna, o português, os surdos também têm o direito de ter a mesma experiência.

Nesse sentido, para refletir sobre a cidadania linguística, recorro às contribuições de Kraemer, Lopes e Pontin (2020), que discutem a ideia de cidadania linguística a partir da educação de surdos. Tendo como foco alguns documentos, entre eles a Lei de Libras (Brasil, 2002), as autoras mostram o avanço dos direitos linguísticos dos surdos no Brasil. Ao longo das últimas décadas, há um progressivo reconhecimento público da Libras e dos aspectos culturais dos surdos.

Apesar do avanço nas pesquisas sobre o desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos, em nosso presente, as representações de falta e incapacidade versus minoria linguística e cultural coexistem, uma vez que, 'embora o cenário da educação de surdos tenha sofrido redimensionamentos ao longo dos últimos séculos, as práticas pedagógicas parecem permanecer cristalizadas em suas representações sobre o sujeito surdo como anormal' (THOMA, 2006, p. 13). Portanto, do mesmo modo que outros sujeitos, os surdos 'são constituídos por diferentes tramas discursivas que se inscrevem sobre o corpo e que, ao desenvolverem saberes, ao conceituarem práticas e comportamentos, ao definirem a surdez e os espaços de trabalho com surdos, definem os próprios surdos'. (LOPES, 2006, p. 30). As representações produzidas sobre os sujeitos surdos em diferentes campos de saber, dentre eles, clínicos, pedagógicos, psicológicos, linguísticos, jurídicos e estatísticos, constituem formas de vida que ora reconhecem os sujeitos surdos a partir de referenciais culturais, ora os reconhecem como sujeitos com deficiência. Essa é a condição de vida do mundo (Kraemer; Lopes; Pontin, 2020, p. 3).

Ao analisar a história da educação de surdos, é possível detectar a ideia de cidadania linguística dos sujeitos surdos. A educação de pessoas surdas passou por

períodos em que a cultura dos surdos, a língua de sinais e o próprio ensino e a aprendizagem foram ignorados pela escola, logo, é preciso perceber que a legislação voltada para o reconhecimento dos direitos teve reflexos importantes na educação de surdos. O conceito de cidadania linguística ajuda a entender os efeitos do reconhecimento da língua de sinais na vida dos surdos, principalmente depois da Lei 10.436 (Brasil, 2002).

Entre os efeitos produzidos pela Lei, pode-se destacar o reconhecimento do surdo como falante da língua de sinais como uma primeira língua (L1). Esse passo adiante na construção da cidadania linguística permitiu aos surdos uma série de novas possibilidades, como se fosse uma porta que deu passagem a vários caminhos que até então não eram pensados. A cidadania linguística, por isso, é aqui entendida como o exercício de direitos a partir do reconhecimento da língua de um povo.

Ao reconhecer esse direito linguístico dos surdos, ou seja, o aspecto humano do direito à língua, abrange-se muito mais aspectos do que somente a comunicação, influenciando em sua educação escolar, na participação social, assim como nos aspectos culturais e de pertencimento dos sujeitos surdos em relação aos espaços onde ele habita.

Costuma-se pensar, de maneira equivocada, que somente a comunicação através da Libras é o que garante ao sujeito a sua cidadania, porém é preciso abranger muitos outros aspectos da vida dos sujeitos para que possam usufruir desse direito. É preciso lembrar que, para que o surdo possa construir uma identidade, constituindo-se como pessoa que compreende e transforma o meio em que vive, é preciso haver um ambiente linguisticamente propício e acessível à sua participação. Esse ambiente deve se estender para além da escola, já que os surdos estão inseridos também em outros contextos.

Sabe-se que o olhar sobre as pessoas surdas ao longo da história tende a um viés capacitista/audista, marcando os surdos como inferiores, portanto, alvos de olhares de piedade e principalmente da noção de que são pessoas que não possuem uma língua, sendo incapazes de se desenvolver. É devido a esse histórico que o direito à cidadania tem como condição o direito à língua, objetivando mudanças qualitativas que o acesso a uma língua de sinais pode proporcionar.

O estudo realizado pelas autoras, Kraemer, Lopes e Pontin (2020), trata da educação bilíngue para surdos, indicando que as duas línguas presentes na

escolarização dos surdos se vinculam ao direito de uma cidadania linguística. O estudo citado mostra os efeitos das políticas linguísticas na vida dos surdos de maneira ampla. Aspectos relacionados ao trabalho, à convivência social, à escolarização estão ligados à necessidade de garantir a cidadania linguística aos surdos.

Para refletir sobre a diáspora surda, é comum que pessoas surdas se sintam “ameaçadas” por políticas que não defendem seus direitos linguísticos. Nesse sentido, sua cidadania linguística é ameaçada. Nessa situação, percebo que eles partem à procura de outro lugar em busca de um local que reconheça seus direitos linguísticos como parte de sua cidadania.

Na próxima seção, utilizarei o conceito de estraneidade para dialogar com o de diáspora surda, que pretendo aprofundar.

7.1 “O MUNDO INTEIRO COMO LUGAR ESTRANHO”

Escrevia James Clifford que ‘o normal não seria mais perguntar ‘De onde é você?’, mas ‘De onde você vem e para onde vai?’ (García Canclini, 2020, p. 63).

Segundo James Clifford, a pergunta atual deixou de ser “de onde você é?” para se tornar “de onde você vem e para onde vai?”, que destaca a fluidez das trajetórias migratórias e culturais. Essa ideia pode ser aplicada à diáspora surda, que também se constrói em movimento, entre diferentes espaços linguísticos e sociais.

Esta seção, após a leitura dirigida que tivemos durante uma aula sobre a obra de García Canclini (2020) no PPGEDU/UFRGS, foi elaborada para discutir o conceito de “estraneidade”. Para explicar melhor, recorro ao autor Néstor García Canclini, um antropólogo argentino contemporâneo. O foco de seu trabalho é a pós-modernidade e a cultura a partir do ponto de vista latino-americano. Sua obra contribui para a discussão que construímos nesta tese, porque o conceito de estraneidade tem ligação com o conceito de diáspora.

O livro de García Canclini, sobretudo o capítulo 5, *O mundo inteiro como um lugar estranho*, traz uma reflexão sobre o movimento dos surdos que sentem o lugar como estranho, ou seja, a sociedade majoritariamente de ouvintes não reconhece os direitos linguísticos dos surdos e desvaloriza a língua de sinais. Nesses casos, o que

acontece é que muitos enfrentam desafios, isso faz que eles sintam o local que ocupam como estranho. Há uma curta metragem *Mundo Surdo*¹⁸ que mostra uma reflexão muito similar sobre os acontecimentos das comunidades surdas que sofrem a violência linguística. O vídeo traz uma reflexão quanto ao mundo dos surdos, onde todas as pessoas surdas vivem no local e a língua utilizada é somente a língua de sinais. Nesse caso, as pessoas ouvintes sentem seu direito linguístico ignorado pelo local onde residem, como um lugar estranho para elas.

No livro, *O mundo como lugar estranho*, García Canclini (2020, p. 57) inicia o capítulo 5 com uma piada em que um pai pergunta ao filho o que ele quer ser quando crescer, ao que o filho responde que queria ser “estrangeiro”. Essa resposta inesperada representa hoje a sensação de milhões de pessoas que migram para livrar-se de governos autoritários ou cidadãos descontentes com sua sociedade: “procuram outro lar e o alívio de não ter nenhum”.

Consigo fazer uma relação dessa resposta do filho ao seu pai, que expressa o sentimento de milhões de pessoas que migram em busca de liberdade ou pertencimento, mesmo que isso signifique viver sem um lar fixo, como a experiência de exilado sem sair de sua própria casa. Surdos frequentemente vivem em seus lares sem comunicação com os membros da família.

Com uma experiência dessa sensação de exílio vivida dentro da própria casa, há outros modos de viver a estraneidade. Nesse caso, segundo García Canclini (2020), é possível perceber que o ambiente digital, embora acessível, é povoado por ferramentas e códigos que o afastaram de sua identidade.

Era possível, como nos desterramentos geográficos, atenuar a perda desfrutando da nova paisagem e das pessoas? O território difuso da internet não estava habitado só por usuários do e-mail, mas por dispositivos que eu desconhecia e tinham se tornado indispensáveis para escrever, editar ou fazer na rede o que, até então, exigia ir ao banco, preencher à mão requerimentos para aquilo que é próximo ou distante (García Canclini, 2020, p. 58).

Essa situação me remete à experiência da comunidade surda, que muitas vezes precisa se adaptar a espaços que não foram pensados para ela, tanto espaços

¹⁸ Link disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=flq64CsCig8>. Mundo Surdo - YouTube. Acesso em: 11 nov. 2025.

geográficos quanto digitais. Uma comunidade surda que vive o sentimento de estar no próprio país ou escola, porém em um contexto em que sua língua de cultura não é aceita.

A interculturalidade e as comunicações globalizadas nos tornam estrangeiros não apenas das paisagens que eram próprias para nós ou nossos pais. Somos convidados ou pressionados a viver outras 'pátrias' (García Canclini, 2020, p. 61).

Percebo como as pessoas surdas, mesmo sem sair fisicamente de seus territórios, muitas vezes se veem obrigadas a habitar espaços linguísticos e culturais que não reconhecem sua identidade, como escolas ou ambientes sociais onde a Libras não é valorizada. Esse desconforto, vivido por quem se sente deslocado, pode levar à decisão de migrar ou permanecer como estrangeiro em seu próprio território. Tal ideia se conecta à experiência da comunidade surda, que frequentemente precisa elaborar estratégias para existir em espaços que não valorizam sua identidade linguística e cultural.

A estraneidade como consciência de um desajuste, perda da identidade em que antes nos reconhecemos. Podemos nos sentir estranhos em nosso próprio país, tão somente porque andamos junto com outro estrangeiro ou porque nos aplicam uma categoria com que nunca nos identificamos. [...] Procuramos fazer que os desajustes e as diferenças sejam convertidos em táticas e estratégias para estar de outro modo (García Canclini, 2020, p. 62).

A dissertação de mestrado da Vanessa Scheid Santanna de Mello (2011) tem conexão com esse tema. Ela analisou narrativas de pesquisadores surdos em suas teses e dissertações e evidenciou que a relação da escola de surdos com a comunidade surda tem um forte vínculo.

Posteriormente, mostro que, ao olhar para o espaço da escola, da comunidade e da comunidade surda, sou levada a inferir que a escola serve como principal espaço para a construção da comunidade surda. Na mesma medida, procuro evidenciar que a escola e a comunidade surda, entendidas como espaços de 'salvação' para os surdos, embora sejam espaços ainda muito modernos, convivem com os impasses contemporâneos. Sinalizo que vejo a escola como o principal espaço de articulação da comunidade surda, pois meus materiais me mostram que, diferentemente de qualquer outro grupo cultural, os surdos têm o primeiro contato com seus pares na escola

de surdos. Nesse sentido, digo que a comunidade surda, ao movimentar-se modernamente e também contemporaneamente, convive com a sensação de crise, configurando-se de outras formas (Mello, 2011, p. 14-15).

Segundo Mello (2011, p. 87), a constituição da identidade surda ocorre, em grande parte, no espaço escolar, em que os sujeitos surdos são objetivados e subjetivados de modo a desenvolverem o chamado “jeito surdo de ser”. Essa construção está profundamente relacionada à educação e à forma de vida que os surdos experienciam em relação à escola. A autora aponta que os discursos contemporâneos sobre identidade e diferença contribuem para a formação da comunidade surda, que hoje se posiciona de maneira ativa, engajada em movimentos de luta e resistência pela valorização e reconhecimento de sua identidade.

Nesse contexto, a escola assume papel central, tornando-se o espaço de fortalecimento dos movimentos surdos, como evidenciam as narrativas que destacam sua presença marcante na trajetória de vida desses sujeitos. Mello (2011) observa que o espaço escolar voltado para sujeitos surdos é fortemente marcado por práticas de docilidade e disciplina, evidenciando a presença de uma norma disciplinar que orienta os indivíduos a seguirem um “modelo surdo”. Essa condução escolar contribui para a produção de identidades alinhadas aos objetivos institucionais. Ao mesmo tempo, os sujeitos surdos enfrentam os desafios da contemporaneidade marcada pela multiplicação das identidades e pelas lutas de grupos que se percebem marginalizados. Nesse cenário, os surdos também se inserem como participantes ativos, reivindicando reconhecimento e protagonismo em meio às transformações sociais.

Por um lado, vejo fortemente marcada a docilidade, a disciplina e, portanto, a norma disciplinar no contexto surdo, em que os sujeitos são conduzidos na escola para que ‘sigam um modelo surdo’ e, portanto sejam fundamentalmente produzidos pelos objetivos presentes na norma escolar; por outro, eles vivenciam os impasses contemporâneos e a própria crise, em que temos a multiplicação das identidades, as bandeiras de lutas erguidas por qualquer grupo que se sinta inferiorizado e que fazem com que os surdos também sejam partícipes desse festejo (Mello, 2011, p. 80).

Todos esses lugares que os surdos habitam trazem desafios e desconfortos. O que se faz com esse desconforto? Pode-se mudar de país, de estado, de endereço ou ficar como estrangeiro. Para García Canclini (2020, p. 64): “Existem dilemas

estéticos que têm a ver com o estilo de vida, com a sensibilidade e as formas de pensar e elaborar o que se sente”.

O desconforto vivido por quem se sente deslocado pode levar à decisão de migrar ou permanecer como estrangeiro em seu próprio território. Essa ideia se conecta à experiência da comunidade surda, que frequentemente precisa elaborar estratégias para existir em espaços que não valorizam sua identidade linguística e cultural. E ainda:

É possível levar mais longe essa experiência de sentir-se em casa com estrangeiros e transformá-la em uma filosofia que exalta a estrangeiridade, mesmo no próprio país, acima de qualquer forma de localismo. O antropólogo Roger Bartra dizia em uma mesa-redonda: ‘O mais difícil no México é viver como estrangeiro sendo mexicano’ (García Canclini, 2020, p. 65).

Essa reflexão propõe que a experiência de sentir-se estrangeiro pode ser transformada em um modo de vida que valoriza a estraneidade, mesmo dentro do próprio país, como forma de romper com o localismo e afirmar identidades em trânsito, algo que dialoga com a vivência da comunidade surda. Ainda sobre a estraneidade, García Canclini (2020, p. 62) analisa que:

A estraneidade como consciência de um desajuste, perda da identidade em que antes nos reconhecemos. Podemos nos sentir estranhos em nosso próprio país, tão somente porque andamos junto com outro estrangeiro ou porque nos aplicam uma categoria com que nunca nos identificamos. [...] Procuramos fazer que os desajustes e as diferenças sejam convertidos em táticas e estratégias para estar de outro modo.

Essa questão pode ser usada para refletir sobre como a comunidade surda, mesmo em seu próprio território, muitas vezes é tratada como estrangeira e como políticas públicas ou ações institucionais podem mascarar desigualdades profundas. A exemplo disso encontramos uma correlação de que muitas políticas públicas e programas sociais, conforme destaca García Canclini (2020, p. 72):

Essas maneiras contraditórias de ser estrangeiro no próprio país (ou sentir-se como ‘natural’ no de outros) foram dissimuladas com programas sociais e culturais que exibiam a ‘responsabilidade social das empresas’ espanholas e europeias em Cuba e em outros países latino-americanos.

Nesta seção, desenvolvi o conceito de estraneidade, que será utilizado na análise da pesquisa sobre a diáspora surda. Na próxima seção, abordarei a importância das perguntas com base no texto de García Canclini.

7.2 SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS PERGUNTAS...

No livro *O mundo como lugar estranho*, entendi que o autor, García Canclini (2020), está mais preocupado com as perguntas do que com as respostas. A busca por argumentações teóricas que possam sustentar esta tese de doutorado me levou a refletir sobre aquilo que estou formulando como pergunta e como isso se reflete na forma como eu realizo as minhas investigações. Sendo assim, considero importante apresentar algumas ideias resultantes dessa leitura e como elas podem se articular com a construção da tese.

Primeiramente, então, entendo que o autor se preocupa mais com perguntas do que com respostas. O autor estabelece uma relação entre as pesquisas acadêmicas e as afirmações científicas com aquilo que já se sabe, que se repete como pergunta sobre sociedades e culturas. Nesta relação, entre a pergunta feita sobre um grupo de pessoas e todo o conhecimento científico prévio que molda o olhar sobre esse grupo, muitas vezes o questionamento é inadequado, levando a uma pergunta ineficaz.

Essa discussão sobre a pergunta e as formas de perguntar remete a uma ideia de superioridade supostamente atribuída à ciência, que parte de uma formalidade que desconsidera as diferentes experiências dos próprios grupos que se quer investigar. O que é possível entender do texto *Lugar para a dúvida*, que é o primeiro da obra citada (García Canclini, 2020), é a necessidade de a pesquisa considerar as diferentes experiências, identidades e culturas ao formular perguntas. Caso isso não seja feito, corre-se o risco de se desviar dos próprios anseios e necessidades dos sujeitos, como se os diferentes grupos sociais fossem observados de fora. Em meu entender, é preciso um contato maior com os grupos e com aquilo que eles têm a dizer sobre si, exigindo do pesquisador uma adaptação a esse mundo e aos conhecimentos disponíveis na sua forma de pensar.

Para que seja formulada uma pergunta, portanto, é necessário um envolvimento do pesquisador, uma transformação ao adentrar o mundo do outro e a construção de uma subjetividade. Isso só é possível no choque entre diferentes visões, a que era consolidada é aquela que se manifesta no contato com os sujeitos.

A leitura do texto citado acima despertou lembranças da minha pesquisa de mestrado, que foi realizada entre as cidades de Santana do Livramento e Rivera. O contexto analisado tinha como marca principal a vida escolar de surdos em uma região de fronteira, onde se desenvolvem representações sobre a educação escolar entre os sistemas de ensino do Brasil e do Uruguai (Vaz, 2017). Com o intuito de realizar atividades interativas entre surdos das duas cidades e produzir dados para a pesquisa, realizei, como já mencionado, um projeto de extensão em que foi possível reunir pessoas com diferentes experiências de vida e observar o que elas tinham a dizer sobre a escolarização.

Os surdos reunidos na atividade de extensão possuíam histórias de vida diversas, com experiências escolares variadas e aspectos linguísticos que diferiam quanto ao acesso à língua de sinais e à escrita. As línguas envolvidas naquele contexto eram as línguas de sinais de cada país, LSU e Libras e LIBRALSU (Pereira Castro, 2022), o português, o espanhol, bem como outras variações próprias de uma zona de fronteira, como o Portunhol. Na ocasião, as propostas realizadas por mim tinham como fundamento a minha própria experiência como surdo e como pesquisador proveniente de outra região e com outras características culturais e linguísticas. Ao refletir sobre aquele momento, percebo que eu estava dirigindo uma pergunta de pesquisa que inicialmente não levou em consideração o contexto daquela comunidade surda e não compreendia a complexidade da cultura daqueles sujeitos.

Uma das atividades propostas na ocasião foi a filmagem da comparação entre as línguas de sinais, mostrando termos específicos em LSU e Libras. Para tanto, convidei uma pessoa surda de cada cidade (Rivera e Santana do Livramento) e propus que mostrassem como eram os sinais de cada localidade. Naquela época eu entendia que essa comparação era algo que poderia produzir dados interessantes para a pesquisa. Depois de um tempo percebi que eu estava dirigindo perguntas inadequadas, que desconsideravam a experiência daqueles sujeitos. Ao ser confrontado com a realidade vivenciada pelos surdos locais, entendi que a minha pergunta inicial era moldada por uma vivência particular, que me levou a uma visão

cristalizada daquilo que seriam duas línguas distintas. Na fronteira, conforme pude perceber, ao longo daquela pesquisa, existem interações linguísticas que não permitem uma separação tão rigorosa daquilo que pertence a uma ou outra língua de sinais.

Aparentemente, as minhas colocações naquela atividade não eram apropriadas ao contexto, pareciam não se encaixar no que de fato ocorria naquela região. É nesse sentido que entendo ser possível relacionar a pesquisa de mestrado realizada na fronteira com o Uruguai com aquilo que García Canclini (2020) reflete sobre a pergunta. É como se eu, sendo um pesquisador proveniente de outra região, estivesse dirigindo uma pergunta com base no que foi estudado ao longo da minha trajetória acadêmica, sem ter tido a oportunidade de observar, vivenciar e me apropriar de outras culturas. É preciso se deixar afetar pelas experiências dos sujeitos do contexto que se quer pesquisar.

Trazendo essa reflexão para o contexto desta pesquisa, percebo que a minha experiência precisa ser levada em conta para que eu consiga perceber as variações presentes na forma como as perguntas são dirigidas aos participantes. Sendo eu um surdo proveniente de família de surdos, cuja escolarização se deu em escola de surdos, é esperado que essas experiências conduzam o meu olhar sobre os participantes da pesquisa que estou realizando. Porém, é preciso estar atento às vivências de cada sujeito, aguçando o olhar sobre as formas de aquisição da língua de sinais e as experiências escolares, sejam elas em escola de surdos ou escolas de inclusão. Muitos surdos não tiveram, por exemplo, sequer a oportunidade de acessar a língua de sinais na escola, sendo expostos a práticas de oralização.

Nesse movimento do pesquisador em direção às experiências dos participantes da pesquisa, entendo que é possível observar movimentos diaspóricos dos surdos. Tais movimentos de mudança de estado/cidade em busca de uma escolarização adequada, assim como a maneira como o pesquisador precisa formular e dirigir suas perguntas a estes sujeitos, possibilitam aos Estudos Surdos a criação de procedimentos de pesquisa.

É a partir dos Estudos Surdos que me posiciono como pesquisador e me proponho a explorar as experiências de outros surdos, levando em consideração o protagonismo, a política, a defesa de modos de vida e vivências comunitárias que são compartilhadas entre nós surdos. Por isso, as vivências que carrego como pessoa

surda não podem obstruir outras culturas surdas. É preciso que tudo isso que me compõe seja munição para outras formas de vida construídas por surdos provenientes de contextos diversos. Entendo que o ponto de sustentação para que seja possível produzir conhecimento, nessa perspectiva dos Estudos Surdos, é a Libras, a minha língua de sinais.

Tal processo de aproximação do pesquisador, que deixa de ser um mero espectador daquilo que é pesquisado e passa a interagir com os participantes, é também um aprendizado a ser construído por mim como surdo. É isso que permitirá um olhar mais atento às variações da cultura surda e das experiências dos participantes.

É com esse entendimento que apresento o próximo capítulo, com a metodologia da pesquisa, pensada como uma metodologia específica, sensível às experiências dos surdos a partir dos Estudos Surdos.

8 METODOLOGIA

Na seção de Metodologia, apresento os procedimentos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, cujo foco está na investigação de sujeitos surdos que vivenciaram deslocamentos geográficos em busca de escolarização em língua de sinais. A abordagem metodológica está ancorada nos Estudos Culturais e nos Estudos Surdos, permitindo compreender as experiências desses sujeitos a partir de suas narrativas, trajetórias e contextos de escolarização.

8.1 OBJETIVOS

8.1.1 Objetivo Geral

Investigar narrativas de surdos diaspóricos, ou seja, surdos que experienciaram deslocamentos característicos do conceito de diáspora, sobretudo acerca dos processos de escolarização em contextos de deslocamentos no território nacional.

8.1.2 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) Investigar a produção do conceito de diáspora na perspectiva dos Estudos Culturais e possíveis articulações com os Estudos Surdos;
- b) Descrever experiências diaspóricas de surdos em seus processos de escolarização.
- c) Adaptar/ressignificar/propor o conceito de diáspora, na perspectiva da comunidade surda.

8.1.3 Metodologia da coleta de dados

A metodologia da pesquisa utiliza uma análise qualitativa e exploratória, por meio do desenvolvimento de entrevistas que compõem narrativas surdas. A pesquisa utiliza para o corpus a análise de entrevistas a pessoas surdas, que viveram a experiência de mudar de cidade para estudar, registrando suas experiências diaspóricas, aos quais me refiro como surdos diaspóricos.

Na análise dos dados, assumo uma postura situada, articulando minha subjetividade e posicionamento político à interpretação dos discursos. Essa escolha metodológica se ancora nos estudos culturais e em uma perspectiva decolonial, reconhecendo que todo conhecimento é produzido em um contexto histórico, social e cultural específico, e que a análise, portanto, reflete não apenas os dados, mas também as opções teóricas e éticas do pesquisador.

O corpus da pesquisa está composto de duas partes, a primeira, recolhida do projeto de Extensão *Mudança de Estado: em busca de uma Educação em Língua de Sinais como L1*, realizado em 2021, que consistiu em uma série de seis *lives* transmitidas via *YouTube* (com 13 participantes), como já exposto em capítulo anterior. Porém, para o desenvolvimento desta tese, faço um recorte neste corpus, como explico abaixo.

Na proposta inicial, defendida durante a qualificação da tese, foi apresentada uma metodologia que contaria com três grupos de entrevistados: 1º) *lives* do Projeto Mudança de Estado: em busca de uma Educação em Língua de Sinais como L1; 2º) entrevistas com Surdos que mudaram de país; 3º) entrevistas com os surdos da fronteira. Porém, no decorrer do trabalho percebi que a maioria das pessoas mudam dentro do mesmo país, não sendo possível conformar o 2º grupo (entrevistas com Surdos que mudaram de país). Quanto ao 3º grupo – os surdos da fronteira –, durante o desenvolvimento da tese, realizei visitas de estudo à fronteira¹⁹ a fim de identificar os sujeitos de pesquisa, porém os surdos adultos que encontrei não atendiam aos critérios de seleção desta entrevista.

Verifiquei que os resultados obtidos no mestrado (Vaz, 2017) permanecem praticamente inalterados, pois os surdos do Uruguai continuam estudando em Rivera, pois tem TILS no Liceo e não precisam empreender a diáspora em busca de escolarização no Brasil. Por outro lado, os surdos brasileiros continuam indo estudar em Rivera, na Escuela 105, sendo que atualmente há uma criança surda brasileira e, para o ano de 2025, havia outra matrícula. No entanto, como se trata de crianças, isso não atendia aos critérios do projeto.

Sendo assim, para esta tese decidi por compor dois grupos. O primeiro grupo continua sendo as entrevistas realizadas com surdos no projeto de extensão e o segundo

¹⁹ Participação no I Encontro Acadêmico Internacional de Surdos, UNIPAMPA, Campus Santana do Livramento, 2024.

grupo é composto por pessoas surdas que nasceram no Rio Grande do Sul e mudaram para Santa Catarina em função dos estudos no curso de Letras-Libras da UFSC. Tais grupos contemplam a temática e os objetivos da pesquisa. Essa modificação na seleção dos entrevistados ocorreu pelo acompanhamento das matrículas de surdos e a procura pela UFSC, especificamente no curso de Letras-Libras.

GRUPO 1:

Neste grupo estão reunidas as entrevistas de 13 pessoas surdas que participaram do projeto de extensão *Mudança de Estado: em busca de uma educação em língua de sinais como L1* (Vaz, 2021). Os relatos abordam experiências vividas entre os anos de 1981 a 2005, destacando os desafios e conquistas relacionados à mudança de estado em busca de uma educação em língua de sinais como primeira língua. Durante o período da pandemia, em 2020, houve o isolamento social determinado pelas autoridades de saúde, que orientaram que todos permanecessem em casa como medida de prevenção contra a COVID-19. Diante desse cenário, em 2021, aproveitamos o contexto de distanciamento para organizar um projeto de extensão. Sob minha coordenação, e com a equipe formada por Erika Vanessa de Lima Silva e Camila Guedes Guerra, convidamos participantes que vivenciaram a experiência de mudança de estado para compartilhar suas trajetórias e os motivos que os levaram a buscar novas oportunidades educacionais em outro local. Convidamos 15 pessoas que passaram por mudanças de estado e, ao final, 13 aceitaram participar e compartilhar suas histórias. Organizamos um calendário de transmissões ao vivo utilizando a ferramenta *Stream*, que permite a exibição direta no *YouTube*. Cada *live* contou com dois participantes, exceto uma, que teve três convidados simultaneamente, devido ao número ímpar de entrevistados. Cada palestrante teve até 20 minutos para narrar sua experiência, seguidos por um tempo adicional dedicado às perguntas do público que acompanhava a transmissão. Durante as *lives*, contamos com a presença de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (TILS), que realizaram a tradução simultânea de Libras para a voz. Posteriormente, entrei em contato com cada participante para solicitar a autorização de uso de imagem e materiais, incluindo os vídeos registrados no *YouTube*, para fins da minha pesquisa de tese. Todos concordaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Utilizei o aplicativo *Transkriptor*, que realiza a transcrição

automática da fala para o português escrito. Após as entrevistas, selecionei alguns trechos das entrevistas e solicitei aos próprios participantes que revisassem os textos, já que a tradução simultânea necessita revisão de informações. A revisão feita pelos próprios entrevistados foi essencial para garantir que os relatos fossem fieis às suas experiências, assegurando a precisão e autenticidade das informações compartilhadas.

O quadro a seguir identifica os participantes do Grupo 1, o local de origem e de destino e o ano em que realizaram a mudança.

Quadro 1 – GRUPO 1: Treze (13) estudantes Surdos

Nome	Local de origem	Destino	Ano
Rosa Virgínia Oliveira dos Anjos	Bahia	Escola Concórdia - Porto Alegre	1981
Ricardo Morand Goes	Rio de Janeiro	Escola Concórdia - Porto Alegre	1994
Fabiano Souto Rosa	Pernambuco	ULBRA - Canoas	2000
Erika Vanessa de Lima Silva	Alagoas	Escola Concórdia - Porto Alegre	2000
Alexandre Dale Couto	Rio de Janeiro	ULBRA - Canoas	2000
Ian Nicolau Rosadas Fernandes Varella	Rio de Janeiro	ULBRA - Canoas	2000
Camila Guedes Guerra	Ceará	ULBRA - Canoas	2000
Rodrigo Nogueira Machado	Ceará	Concórdia - Porto Alegre	2002
Marcelo Lúcio Correia de Amorim	Ceará	Escola Concórdia - Porto Alegre	2002
Pablo Dantas Souza	Bahia	Escola Padre Reus - Esteio	2003
Gláucia Kelly de Assis	Pernambuco	ULBRA - Canoas	2004
Jamilly Dillany Cunha Marinho dos Santos	Alagoas	Escola Concórdia - Porto Alegre	2004
João Paulo Marinho dos Santos	Alagoas	Escola Concórdia - Porto Alegre	2006

Fonte: Elaboração do autor.

GRUPO 2:

Neste grupo estão os surdos que foram entrevistados para a presente pesquisa e que vivenciam atualmente processos de escolarização.

Primeiramente enviei um convite, em Libras, pelo *Instagram*, por meio de videogravação, para convidar os surdos a participar da entrevista. Após o aceite, organizei entrevistas *online*, por meio da plataforma de videoconferência do *StreamYard*, que possui recursos para gravação e interação em Libras. Os três entrevistados eram surdos, os nomes fictícios eram: Junior, Melissa e Carlota. Todas as entrevistas foram realizadas por mim, com a participação do TILSP/INCLUIR/UFRGS Luiz Dinarte, que fez a tradução da Libras para português oral. Esse registro da tradução em áudio foi importante para a transcrição ao português escrito, o qual compõe a materialidade desta pesquisa.

Após a finalização da entrevista, a gravação em vídeo foi armazenada automaticamente no *YouTube*. Desse modo, foi possível realizar a conversão da gravação em áudio para a escrita em português, com a utilização do *Transkriptor*²⁰.

Cada uma das três entrevistas teve, em média, 30 minutos de duração, nas quais os participantes narram suas experiências de mudança de um estado (ou cidade) para outro. As questões propostas durante a entrevista não se baseiam em um roteiro fixo, mas foram pontos estratégicos para que os surdos se sentissem confortáveis para o relato de suas experiências. Desse modo, nem todas as questões foram feitas diretamente, mas fluíram de acordo com o entrevistado. De um modo geral, as questões estavam alicerçadas nas seguintes pautas:

Conte sobre o local de nascimento, onde estudou e para onde mudou depois? Como essa mudança impactou a sua vida pessoal e profissional? Como essa mudança contribuiu para você, sua família e para a comunidade surda? Conte um pouco sobre a experiência nas escolas que frequentou. Por que esse movimento/procura foi algo necessário? Quando tomou a decisão de se mudar, como sentiu ao ocupar esse novo lugar?

Quanto aos aspectos éticos do Grupo 2, foi solicitado que assinassem o TCLE, na versão em português escrito, e que consentissem com a filmagem durante as

²⁰ Disponível em: <https://transkriptor.com/>. Acesso em: 11 jun. 2025.

entrevistas em Libras (vídeo). Assim, no início de cada entrevista, perguntei aos entrevistados se autorizavam a gravação da entrevista.

Em relação à preservação da identidade dos participantes, foi respeitada a decisão dos próprios entrevistados quanto ao uso dos nomes: fictício ou próprio. Todos os participantes do Grupo 2 escolheram o uso de nome fictício durante as entrevistas.

As demais questões éticas foram consideradas ao longo da pesquisa, sempre respeitando os preceitos do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS e conforme as recomendações da banca de qualificação e do grupo de pesquisa. O projeto, após a qualificação, foi encaminhado ao Comitê de Ética da UFRGS, foi aprovado e está registrado na Plataforma Brasil Nº 7.087.070.

8.2 ENTREVISTAS, TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DO GRUPO 1 E 2

Após a transcrição, da voz para o texto escrito em português, revisei o texto e, após, solicitamos aos próprios participantes para revisar a transcrição também, para garantir as informações corretas e a qualidade da conversão da voz para texto. Concluído esse processo, iniciei a análise para investigar o movimento diaspórico. Vale ressaltar que as análises devem levar em consideração esse contexto histórico e cultural de cada época.

Para a materialidade analítica da tese, utilizo dados das 16 entrevistas com os surdos que trazem experiências diaspóricas, divididos em 2 grupos²¹: 13 surdos que participaram do Projeto de Extensão *Mudança de Estado: em busca de uma Educação em Língua de Sinais como L1* (Vaz, 2021) e outros três surdos que nasceram em um lugar e precisaram mudar de cidade para ter acesso à escolarização bilíngue (língua de sinais e língua oral). Refiro-me a estes grupos, composto por 16 pessoas, como surdos diaspóricos.

No Grupo 1, 13 entrevistas foram aproveitadas do projeto *Mudança de Estado: em busca de uma Educação em Língua de Sinais como L1*, logo, escolhi todos os

²¹ Vale lembrar que, da qualificação, do Grupo 1, escolhi seis participantes do projeto e, do Grupo 2, quatro convidados. No entanto, depois decidi incluir todos os participantes do projeto, pois considerei importante compartilhar as experiências de quem vivenciou a mudança de estado. Quanto ao Grupo 2, dos quatro convidados, apenas três participaram da entrevista, já que um deles não manifestou interesse.

entrevistados sob o critério de que suas narrativas tivessem questões relacionadas à diáspora surda.

Além disso, propus-me a encontrar e entrevistar outras três pessoas, na atualidade, que vivem o processo de diáspora em sua escolarização, para realizar as entrevistas e descobrir se, dentro das narrativas dessas outras pessoas, também aparecem elementos que caracterizem a diáspora surda. Esses entrevistados compõem o Grupo 2.

Com relação ao roteiro das entrevistas do Grupo 1, o primeiro bloco de entrevistas foi realizado com perguntas mais abertas e, como eram *lives* do projeto de extensão: *Mudança de Estado: em busca de uma educação em língua de sinais como L1*, eram interativas, com a participação das pessoas que estavam assistindo. Já, para o Grupo 2, proposto especificamente para esta pesquisa, o roteiro de entrevista foi repensado para incluir algumas perguntas mais específicas com relação aos processos educacionais. As entrevistas foram conduzidas de forma narrativa, com questões direcionadas, e, conforme o contexto, outras perguntas adicionais foram feitas.

Na *live* do Projeto de Extensão (Grupo 1), a entrevista abordou assuntos relacionados a mudanças de escolas, de estado, experiências educacionais, desafios e conquistas. Algumas questões discutidas durante essas entrevistas não contemplam completamente os objetivos desta pesquisa. Desse modo, foram selecionadas as questões que correspondem ao tema e objetivos desta tese. Ressalto que a Juliana Pokorski participou como apoio do projeto do Grupo 1, fez algumas/várias perguntas no momento da *live*, algumas perguntas mais gerais, em relação à fala dos participantes.

As entrevistas do Grupo 1 compõem um corpus de vídeos de 6 horas de duração, sendo em média de 1 hora cada. Já as entrevistas do Grupo 2 somam 1h30min, sendo em média 30 minutos para cada surdo. Os dois grupos juntos somam 7h30min de entrevistas.

No Grupo 1, os surdos foram convidados a participar da *live*, depois desta participação, utilizei esse material para compor o corpus desta pesquisa. Embora esses dados sejam públicos, solicitei aos participantes autorização, por meio de assinatura de TCLE, para a utilização dessas entrevistas para compor as análises da presente pesquisa.

Quadro 2 – Entrevista com o GRUPO 1

Entrevistado	Link do <i>YouTube</i>	Tempo
Camila e Fabiano	https://www.youtube.com/watch?v=2_FWbNBUzHA	1h05min
Erika e Rodrigo	https://www.youtube.com/watch?v=jkkh_GtN9RE	1h18min
Marcelo e Glaucia	https://www.youtube.com/watch?v=0_D-nkpVZXo	1h21min
Alexandre e Ian	https://www.youtube.com/watch?v=dFqe4LtQPFg&t=658s	1h01min
Ricardo e Rosa	https://youtube.com/live/KVAIqNbDsGo	56min
João, Pablo e Jamilly	https://www.youtube.com/watch?v=duRIJ6ZJnQI&t=1408s	1h20min

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 3 – Entrevista com o GRUPO 2

Entrevistado	Link do <i>YouTube</i>	Tempo
Junior	Link privado	29:09
Melissa	Link privado	26:36
Carlota	Link privado	31:19

Fonte: Elaboração do autor.

8.2.1 Participantes da pesquisa

Os vídeos do projeto de extensão (Grupo 1) são de acesso livre no *YouTube* da Faculdade de Educação (FACED). Nessa *live*, os surdos inicialmente apresentavam suas experiências escolares e, ao final, as pessoas que estavam assistindo realizavam perguntas. Desse modo, foram utilizadas as narrativas e relatos dos entrevistados, bem como as questões enviadas pelo público participante.

Já as entrevistas com o Grupo 2 foram gravadas e contam com o TCLE assinado. Os entrevistados são identificados ao longo do texto através de nomes fictícios. Esse bloco de entrevistas encontra-se nos links do *YouTube no modo privado* - (entrevista de doutorado), logo, não serão disponibilizados os *links* porque as entrevistas são confidenciais.

Com a tradução de entrevistas do Grupo 1, utilizei um aplicativo *Transkriptor* de transcrição de texto (português oral para escrito), já que na *live* havia TILS de Libras fazendo a tradução da Libras para o português oral. Com o uso do aplicativo, as traduções foram registradas em português automaticamente. Entretanto, como a transcrição automática apresenta vários erros, foi necessário verificar o vídeo e a transcrição realizada, fazendo as correções necessárias. Essa revisão foi realizada por mim, juntamente com a orientadora.

Para as entrevistas do Grupo 2, também contei o trabalho de tradução e interpretação do setor de tradução (INCLUIR/UFRGS), que fez as traduções da Libras para português e vice-versa, logo, já ficaram transcritas para o português.

8.2.2 Procedimentos éticos

Fazer pesquisa com pessoas surdas, sendo eu também uma pessoa surda, exige cuidados especiais. É como caminhar em um terreno cheio de trilhas diferentes: cada caminho leva a uma experiência de vida distinta, e não existe um mapa único que sirva para todas as pessoas. Por isso, trago aqui algumas reflexões de Teresa Burke (2017) sobre Bioética e a Comunidade Surda.

Burke explica que escrever sobre bioética para a comunidade surda foi um grande desafio. Ela diz que é muito difícil definir “comunidade surda” como se fosse um grupo único e homogêneo. É mais parecido com um jardim cheio de flores diferentes: algumas pessoas usam língua de sinais, outras usam implante coclear; algumas nasceram ouvintes e ficaram surdas depois; outras são surdas desde pequenas. Essas diferenças pedem cuidados éticos específicos, porque o pesquisador precisa entender a diversidade dentro do próprio grupo.

Na minha pesquisa, os participantes eram surdos que usam Libras como primeira língua. Isso significa que as entrevistas precisaram ser feitas diretamente em Libras, com tradução realizada por um intérprete TILSP para o português, e depois transcritas para análise. Todos os entrevistados possuíam curso superior completo ou estavam caminhando para isso.

Burke escreveu um capítulo importante sobre a relação entre a bioética e a comunidade surda. Ela começa explicando a bioética de maneira tradicional: um campo que surgiu para lidar com dilemas éticos das áreas da saúde, como novas

tecnologias, práticas médicas e pesquisas científicas. Nos anos 1970, nos Estados Unidos, foi criada uma comissão nacional para proteger pessoas envolvidas em pesquisas. A partir daí, surgiram princípios fundamentais, como *beneficência, justiça e respeito pelas pessoas*, mais tarde ampliados para *autonomia, beneficência, justiça e não maleficência* (não causar danos). Podemos imaginar esses princípios como os “quatro pilares” que sustentam uma casa chamada bioética.

Mas Burke percebeu que essa definição clássica era pequena demais quando aplicada a grupos marginalizados, como a comunidade surda. É como tentar guardar o oceano dentro de um copo: sobra muita coisa de fora. Ela propôs, então, que a bioética seja ampliada, levando em conta aspectos culturais e sociais.

Segundo a autora, muitas experiências vividas por pessoas surdas, como a medicalização da surdez, a pressão para usar implante coclear ou a desvalorização da língua de sinais, trazem dilemas éticos que a bioética tradicional não consegue responder. Há decisões importantes sendo tomadas por profissionais ouvintes ou por pais ouvintes, muitas vezes sem ouvir a própria comunidade surda. Isso levanta questões profundas sobre quem fala por quem, quem decide por quem e se essas decisões respeitam de fato os desejos da pessoa surda.

Burke nos convida a olhar a surdez não como uma falha a ser consertada, mas como uma forma legítima de ser e de se comunicar no mundo, como uma cor diferente numa paleta de tintas, que não precisa ser apagada para combinar com as outras. A bioética, nesse sentido, deixa de ser apenas um campo técnico da medicina e passa a incluir discussões sobre direitos linguísticos, autonomia cultural e respeito à diferença.

No fim, Teresa Burke apontou novos caminhos para uma bioética mais aberta, inclusiva e plural. Uma bioética que escute vozes que por muito tempo foram silenciadas e que entenda que cada pessoa tem seu próprio modo de existir e se comunicar. Uma bioética que, em vez de impor um modelo único, abra espaço para diálogos éticos que acolham a diversidade humana em toda a sua riqueza.

A pesquisa, realizada com os entrevistados do Grupo 1 e 2, seguiu rigorosamente os princípios éticos de beneficência, autonomia e justiça, conforme discutidos por Burke (2017). A beneficência foi garantida ao conduzir o trabalho de maneira a não causar qualquer prejuízo aos participantes, respeitando suas trajetórias, culturas e modos de comunicação. No que se refere à autonomia, foram

asseguradas condições para que os participantes pudessem compreender plenamente os objetivos da pesquisa e consentir de forma livre e informada, por escrito em português e em Libras, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A justiça foi observada ao garantir igualdade de acesso à informação e assegurar o respeito às particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Vale destacar que o projeto de extensão (Grupo 1), que serviu como base para esta pesquisa, está disponível publicamente no *YouTube*, o que reforça o compromisso com a transparência e a democratização do conhecimento. Contudo, o material referente aos três entrevistados (Grupo 2), utilizados especificamente na análise desta pesquisa, será mantido em ambiente fechado e restrito apenas para fins acadêmicos, assegurando a confidencialidade e a proteção das identidades dos participantes, em consonância com as diretrizes éticas estabelecidas para pesquisas envolvendo seres humanos.

Falando ainda sobre ética na pesquisa, no capítulo *Aspectos Éticos em Pesquisas envolvendo Surdos: protagonismo ou vulnerabilidade?*, Karnopp (2017) descreve uma experiência que ajuda a pensar se pessoas surdas, ao participarem de pesquisas, estão em posição de protagonismo ou de vulnerabilidade.

Ela explica que grupos vulneráveis são aqueles que têm mais dificuldade para defender seus próprios interesses, razão pela qual precisam de cuidados éticos especiais. As pessoas surdas, por exemplo, são uma minoria linguística que usa a Língua de Sinais e tem direitos garantidos por leis, como a Lei 10.436/2002. Isso significa que o pesquisador não pode tratá-las como se todos fossem iguais: é preciso respeitar suas especificidades culturais e linguísticas, garantindo acessibilidade em Libras e português, com intérpretes qualificados.

A vulnerabilidade não é igual para todos. Ela muda conforme a escolaridade, idade, situação econômica ou origem étnica da pessoa. É como um termômetro: a temperatura não é a mesma para todo mundo.

Karnopp também reforça que o termo *consentimento livre e esclarecido* não significa apenas “assinar um papel”. É necessário garantir que a informação esteja clara na língua da pessoa, respeitando seu contexto cultural e sua autonomia. Ou seja, o participante precisa entender bem o que está acontecendo para decidir por si mesmo.

O texto apresenta ainda exemplos de pesquisas com surdos e mostra que o pesquisador deve atuar como um *mediador e aliado*, alguém que constrói confiança e diálogo com a comunidade surda. Não basta seguir regras formais: pesquisar com pessoas surdas exige sensibilidade, respeito, cuidado com a comunicação e reconhecimento do protagonismo surdo. É como construir uma ponte — ela precisa ser firme, acessível e construída junto com quem vai atravessá-la. Conforme a autora:

Para que o consentimento seja espontâneo e legítimo, a pessoa convidada a participar da pesquisa precisa ter a compreensão clara acerca da mesma e a oportunidade de decidir livremente sobre a sua participação. Nesse sentido, o processo para a obtenção do consentimento deve envolver tradução linguística e cultural, confiança, respeito, diálogo, paciência e persistência na relação pesquisador-sujeito. Outro aspecto ético a ser considerado é o respeito à autonomia do participante. Para garantir a autonomia, é importante lembrar que o consentimento só deverá ser assinado quando o sujeito tiver conhecimento adequado acerca da pesquisa e oportunidade de sanar suas dúvidas, excluindo a possibilidade de intimidação (Karnopp 2017, p. 214).

Ainda sobre as questões envolvendo ética em pesquisa com seres humanos, a Resolução nº 510/2016 exige respeito e garantia, a fim de evitar prejuízos aos participantes. Torna-se necessário fornecer informações de que a entrevista não envolve pagamentos e que não há despesas ao participar. Na pesquisa, adicionei informações no TCLE de que poderiam desistir a qualquer momento de participar da entrevista, porém não seria possível, após a publicação da tese. Assim, a Resolução 510/2016 adverte:

Considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes (Brasil, 2016, página eletrônica).

Em outra seção, Karnopp (2017) destaca aspectos relacionados ao uso de nomes, sinais e rostos, com base em uma pesquisa realizada com crianças surdas. A discussão se concentra na questão dos nomes reais ou fictícios e na análise sobre a necessidade (ou não) de explicitar esses nomes e sinais na apresentação da pesquisa. A autora reforça que o sujeito surdo, usuário da Libras e produtor de cultura, é protagonista de sua própria história. No entanto, ela alerta para a importância de

cuidado e atenção na condução de pesquisas com essa população. Surge, então, uma reflexão: há riscos em expor essas informações? Depende do contexto. Nesses casos, é essencial adotar medidas de proteção à identidade dos participantes. Por isso, como destaca a autora, o uso de nomes fictícios torna-se uma estratégia importante para preservar a integridade e o anonimato dos sujeitos envolvidos.

Para esta investigação, contei com três entrevistados que aceitaram o convite para participar da pesquisa (Grupo 2). Foi enviado a eles, via *YouTube*, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Libras, esclarecendo os objetivos do estudo. Todos concordaram e assinaram o termo, autorizando também o uso de imagem. No entanto, apesar de não identificarmos riscos imediatos na exposição dessas informações, considerando que ainda são estudantes universitários, entendemos que, por precaução e respeito à condução ética da pesquisa, é necessário refletir com cuidado sobre a forma de expor suas histórias. Diante dessa questão, consultei minha orientadora sobre o uso dos nomes. Discutimos que, embora o objetivo da pesquisa seja abordar o movimento, a experiência, o deslocamento e a língua de sinais em contextos de diáspora, as três participantes ainda são estudantes que não concluíram a graduação. Portanto, considerando que suas trajetórias ainda estão em construção, atravessadas pelo movimento, pela experiência e pela busca por uma nova relação com a língua de sinais, optamos pelo uso de nomes fictícios, em comum acordo com os participantes. Essa decisão visa proteger suas identidades, especialmente em um contexto em que muitos estudantes estão em processo de formação e em busca de novas experiências.

Em contrapartida, os 13 entrevistados do projeto de extensão, que também vivenciaram processos de movimento e deslocamento, já concluíram o Ensino Superior. Alguns retornaram para suas cidades de origem, enquanto outros permaneceram na cidade, iniciando uma nova fase de vida, repleta de novas possibilidades e experiências.

8.2.3 Encaminhamentos éticos da pesquisa

Para realização desta pesquisa foram consideradas as implicações éticas de pesquisas com pessoas, pois são realizadas entrevistas. Após a defesa da qualificação de doutorado, encaminhei, à Comissão de Pesquisa da Faculdade de

Educação (COMPESQ), os seguintes documentos: o Projeto Completo, o Documento de Aprovação (Ata de defesa com pareceres da banca) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na sequência, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil (PB) e encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRGS, dia 18 de junho de 2024, sendo aprovado no dia 19 de setembro de 2024. O parecer foi aprovado com base na análise dos seguintes documentos: Informações básicas do projeto, cadastradas no formulário da PB, Projeto detalhado, TCLE e Folha de Rosto. O acesso à PB estava disponível tanto para a orientadora (pesquisador responsável), quanto pelo orientando (participante).

O CEP solicitou ajustes nos procedimentos éticos, os quais qualificaram o desenvolvimento da pesquisa. Resumidamente, foram realizadas as seguintes adequações:

1. Ajustes no cronograma de estudo, com detalhamento das fases do estudo e de entrevistas, com data inicial e final.
2. Procedemos a uma nova redação do TCLE, em forma de convite. Além disso, disponibilizamos um link no *YouTube* para que o participante tivesse acesso a uma versão em Libras do TCLE²². Após esse procedimento, enviamos o TCLE em português, para assinatura.
3. Assinatura do TCLE. Estabelecemos que a pesquisa ocorreria de forma remota. Nesse caso, para garantir a assinatura do TCLE pelo pesquisador e entrevistados, em ambiente virtual, enviamos uma cópia assinada, que deveria ser também assinada pelo entrevistado. Foi disponibilizada uma via assinada pelos pesquisadores, que deveria ser guardada pelo entrevistado. Todos os entrevistados assinaram o TCLE pelo aplicativo *sou.gov* e os enviaram ao pesquisador.
4. Elaboração do convite à participação na pesquisa, divulgado em redes sociais (*Instagram*) e sua inclusão nos documentos do projeto²³.

Após aprovação do projeto no CEP/UFRGS, assinatura do Termo de Consentimento Livre e Informado (em português) e da autorização dos participantes em

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m1oaNON237s>. Acesso em: 11 nov. 2025.

²³ Disponível em: <https://youtu.be/fcVACQ8IAAsc>. Acesso em: 11 nov. 2025.

Libras (assentimento no início ou final da entrevista), foram iniciadas as entrevistas. A pesquisa também foi submetida à Plataforma Brasil (CAAE: 82250724.8.0000.5347), recebendo autorização sob o parecer número 7.087.070 (ANEXO A).

8.2.4 Sobre o uso de IA na Tese

Saliento que as entrevistas traduzidas por TILS foram transcritas pelo aplicativo *Transkriptor* e revisadas por mim e pela orientadora. Entretanto, em algumas partes, utilizei revisão disponibilizada pela Inteligência Artificial (IA), ou seja, pelo *chatGPT* ou *Copilot*. Além disso, na escrita da tese, sinalizei as informações em Libras e posteriormente as informações foram repassadas para os TILS – Luiz Dinarte e Mariana Pereira Castro ou outros, que as traduziram ao Português. Quanto ao uso de Inteligência Artificial na escrita acadêmica, realizei como apoio, não como coautoria, ou seja, como uma ferramenta de apoio linguístico, para organizar e adequar a estrutura do texto. Identifiquei uma iniciativa da UFRGS, por meio da Reitoria, que criou um grupo de trabalho para discutir o uso da Inteligência Artificial na universidade. Diante do crescimento do uso de tecnologias de IA em diversos contextos acadêmicos e administrativos, a Reitoria instituiu um grupo com o objetivo de propor diretrizes para a aplicação das versões generativas desses recursos. O grupo de trabalho foi oficialmente instalado em 30 de setembro e nomeado pela Portaria nº 5871, publicada em agosto deste ano. É composto por 11 docentes e técnicos de diferentes áreas da instituição, porém não encontrei informação na UFRGS atualizada até este momento.

Os quadros a seguir apresentam a identificação dos participantes dos Grupos 1 e 2, bem como suas respectivas biografias.

Quadro 4 – Participantes Grupo 1

 Alexandre Dale Couto	Natural do Rio de Janeiro (RJ), viveu até os 18 anos em meio à comunidade ouvinte, tendo conhecido pessoas surdas apenas em sessões de fonoaudiologia. Apesar dos incentivos da mãe, que aprendeu língua brasileira de sinais (Libras) e frequentava associações de surdos, Alexandre resistia à cultura surda, sentindo-se mais confortável na oralização, embora enfrentasse situações de vergonha e dependência em espaços públicos. Sua aproximação com a comunidade surda se intensificou por meio do esporte, que o incentivou a conhecer a ULBRA, em Canoas, onde havia serviço de interpretação educacional, algo inexistente nas universidades do Rio na época. Em 2000, aos 19 anos, mudou-se para o Rio Grande do Sul. A convivência com surdos e o aprendizado da Libras enriqueceu sua identidade, ampliaram seu vocabulário e lhe proporcionaram autonomia e protagonismo. Alexandre cursou Ciências da Computação na ULBRA, adaptando-se rapidamente ao novo ambiente e construindo uma vida sólida no sul do país. Casou-se com uma gaúcha, teve filhos e, após mais de 21 anos em Porto Alegre, considera-se plenamente gaúcho, mantendo vínculos com o Rio, mas tendo o Rio Grande do Sul como seu verdadeiro lar.
 Ian Nicolau Rosadas Fernandes Varella	Natural do Rio de Janeiro (RJ), mudou-se para Porto Alegre em 2000, motivado na busca pela presença de intérpretes de Libras nas universidades gaúchas, realidade ainda inexistente no Rio na época. A decisão surgiu após uma viagem de bicicleta pelo sul do país com amigos surdos, onde conheceu a colônia de férias de Capão da Canoa e se encantou com a comunidade surda local. Ao saber que a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) oferecia serviço de interpretação, Ian decidiu mudar para ingressar no curso de Ciência da Computação. Na ULBRA, encontrou pela primeira vez um ambiente acessível, com intérpretes e colegas surdos. Posteriormente, ingressou no curso de Letras-Libras. Após concluir, Ian recebeu uma proposta de trabalho na área de tecnologia em Porto Alegre, onde atuou por mais de uma década. Com o encerramento das atividades da empresa, retornou ao Rio de Janeiro, onde reencontrou a família e passou a trabalhar na IBM, conciliando a vida profissional com momentos de lazer, trilhas e reencontros com amigos. Apesar de ter voltado à cidade natal, Ian carrega consigo a influência da cultura gaúcha, hoje, considera-se uma mistura de carioca e gaúcho.
 Jamilly Dillany Cunha Marinho dos Santos	Natural de Maceió (AL), iniciou seus estudos em escolas bilíngues para surdos, como o CEDAL, onde teve contato com professores que sinalizavam e uma educação voltada para a comunidade surda. Após o fechamento do CEDAL durante seu ensino fundamental, precisou ingressar em uma escola de inclusão com poucos alunos surdos e limitada acessibilidade. Foi por meio da amiga Erika Silva que Jamilly conheceu a Escola Concórdia, em Porto Alegre, uma escola bilíngue referência no ensino para surdos, e que decidiu se mudar sozinha para buscar uma educação mais adequada. A adaptação não foi fácil, mas a convivência com professores e colegas surdos, todos comunicando-se em Libras, enriqueceu sua aprendizagem e seu vínculo com a língua e cultura surda. Com o apoio da família, que posteriormente mudou-se para Porto Alegre, Jamilly concluiu o Ensino Médio em Concórdia e ingressou na Unilasalle, onde estudou com intérpretes de Libras até a graduação. Após esse período, retornou a Maceió para cursar Letras-Libras, sua segunda graduação. Para Jamilly, as mudanças entre estados e realidades distintas fortaleceram sua identidade, ampliaram seus conhecimentos e enriqueceram sua experiência pessoal e profissional.



João Paulo Marinho dos Santos

Natural de Maceió (AL), iniciou sua vida escolar em instituições regulares, onde enfrentou comunicação e aprendizagem por falta de acessibilidade. Aos nove anos, ingressou no CEDAL, escola bilíngue para surdos dirigida por Jane, mãe da colega Jamilly, onde teve seu primeiro contato com a língua brasileira de sinais (Libras) e com uma comunidade surda ativa e fluente. A escola encerrou suas atividades antes do ensino médio. João então passou a estudar em escolas de inclusão, com apoio de intérpretes como a própria Jane, enfrentando desafios para compreender conteúdos complexos e se adaptar ao novo modelo educacional. Inspirado por colegas como Erika e Jamilly, decidiu mudar-se para Porto Alegre em 2005, buscando uma educação bilíngue mais estruturada na Escola Concórdia. Lá, reencontrou o ambiente escolar que tanto valorizava, com professores sinalizantes e colegas surdos, o que reacendeu sua motivação e fortaleceu sua identidade. Incentivado pela família, iniciou a graduação em Ciência da Computação, área pela qual também tinha afinidade. Mesmo após a formação, manteve vivo o interesse pela aeronáutica, chegando a realizar curso de piloto e obter aprovação na ANAC. João se mudou para os Estados Unidos, onde vive atualmente. João expressa gratidão ao CEDAL, à Escola Concórdia, à sua família e a todos que o apoiaram ao longo do caminho, reconhecendo que cada etapa foi essencial para a realização de seus sonhos e para a construção de sua autonomia.



Pablo Dantas Souza

Pablo, natural de Salvador (BA). Sua escolarização inicial ocorreu em escolas de inclusão voltadas para ouvintes, onde enfrentou comunicação, ausência de metodologias acessíveis e sentimentos de isolamento. Sem escolas específicas para surdos em sua cidade, sua mãe buscou alternativas como terapia de fala e reforço escolar particular, mas Pablo continuava a sentir-se excluído e frustrado, vivenciando episódios de depressão e discriminação. A sua trajetória veio quando um amigo lhe falou sobre uma escola bilíngue para surdos em Porto Alegre (RS). Admirado com a possibilidade, Pablo visitou a instituição durante as férias e decidiu mudar-se para o sul do país, mesmo sem ter familiares na região. Com apoio da família, completou o Ensino Médio em dois anos e meio em uma escola bilíngue, onde encontrou professores fluentes em Libras, colegas surdos e uma metodologia voltada à sua realidade linguística. Essa experiência permitiu que Pablo desenvolvesse plenamente seus conhecimentos, recuperasse sua autoestima e fortalecesse sua identidade surda. Após concluir o Ensino Médio, retornou a Salvador para cursar a graduação com apoio de intérpretes, consolidando sua formação acadêmica. Ao refletir sobre sua trajetória, Pablo reconhece a importância da educação bilíngue e da convivência com a comunidade surda como pilares fundamentais para seu desenvolvimento pessoal e profissional, e expressa gratidão aos amigos e professores que o ajudaram a trilhar esse caminho.

 Erika Vanessa de Lima Silva	Natural de Maceió (AL), mudou-se para o Rio Grande do Sul no ano de 2000 em busca de melhores oportunidades educacionais em língua brasileira de sinais, área em que enfrentou inúmeros desafios desde a infância. Frequentou escolas de inclusão que, na época, careciam de estrutura adequada para alunos surdos. Durante sua trajetória escolar em Maceió, não havia intérpretes de Libras, colegas surdos ou metodologias acessíveis, e grande parte do ensino era oralizado, o que dificultava sua compreensão e aprendizagem. Uma professora recomendou a escola CEPA, que possuía uma classe especial para surdos. Foi ali que Erika teve um contato com outros surdos e fortaleceu vínculos que se mantêm até hoje. Erika cursou o Ensino Fundamental de forma fragmentada, muitas vezes repetindo os anos por falta de acessibilidade. Sem intérpretes e com o conteúdo ministrado exclusivamente de forma oral, com uma alfabetização baseada em cópias e memorização, e não na compreensão plena. Em janeiro de 2000, Erika participou de um congresso em Maceió, e, ao descobrir que, em Porto Alegre, havia uma escola voltada exclusivamente para surdos, procurou o contato da Escola Concórdia. A convivência com professores e colegas surdos fortaleceu sua identidade. Erika concluiu o Ensino Médio na Escola Concórdia e ingressou na ULBRA, onde cursou Pedagogia. Posteriormente, ingressou no curso de Letras-Libras. Erika reconhece o papel essencial de instituições, como a Associação de Surdos de Alagoas e a Associação de Surdos do Rio Grande do Sul no fortalecimento de sua identidade e desenvolvimento linguístico. Ela aprendeu Libras de maneira mais estruturada apenas aos 16 anos.
 Rodrigo Nogueira Machado	Natural de Fortaleza (CE), mudou-se para o Rio Grande do Sul no ano de 2002. Nasceu em uma família numerosa e diversa: dos seis irmãos, quatro são surdos e dois ouvintes. A convivência com suas irmãs mais velhas surdas foi fundamental para que ele se aproximasse da língua brasileira de sinais desde cedo, despertando uma curiosidade intensa e o desejo de aprender sobre o mundo por meio da língua visuo-gestual. Estudou até a terceira série no Instituto Filippo Smaldone, uma escola religiosa voltada à oralização, na qual o uso da Libras era proibido. Apesar das restrições, mantinha a comunicação em sinais com os colegas um gesto silencioso. Ao ingressar na escola de inclusão, deparou-se com a ausência total de intérpretes e acessibilidade. Aos 15 anos, Rodrigo começou a sentir falta de um grupo de convivência com jovens surdos. Em 1999, soube por meio de uma associação sobre um congresso latino-americano de educação bilíngue para surdos que aconteceria em Porto Alegre. Nesse contexto, descobriu a Escola Concórdia, uma instituição particular voltada exclusivamente para alunos surdos. Rodrigo decidiu estudar na Escola Concórdia, no RS. Após concluir o Ensino Médio, ingressou na ULBRA, optando pelo curso de Geografia. Posteriormente, foi também aprovado no curso de Letras-Libras. Posteriormente, decidiu voltar a Fortaleza e foi aprovado em concurso público como professor na Universidade Federal do Ceará (UFC). Ele expressa reconhecimento a todos os que fizeram parte dessa jornada: colegas, professores, associações e instituições, e afirma com orgulho que essa vivência foi um marco em sua vida.



Camila Guedes Guerra

Natural de Ceará (CE), mudou-se para o Rio Grande do Sul no ano de 2000. Nasceu em Canindé, uma pequena cidade no interior do Ceará, a cerca de duas horas da capital, Fortaleza. Surda e filha de pais ouvintes, cresceu em um ambiente sem acesso à língua brasileira de sinais, sendo oralizada desde a infância e a única surda da família. Durante muitos anos, estudou em escolas comuns sem intérpretes, enfrentando barreiras significativas para acompanhar os conteúdos transmitidos em português oral, muitas vezes com professores de costas, escrevendo no quadro. Em 1999, conheceu a comunidade surda e iniciou seu processo de apropriação da Libras. Soube, então, por meio de uma ex-colega de trabalho de sua mãe, que a ULBRA, em Canoas, oferecia cursos com intérpretes e apoio à comunidade surda. Isso facilitou sua decisão de visitar a ULBRA no Rio Grande do Sul. Decidiu, ali mesmo, mudar-se para o Sul e ingressar na instituição. Matriculou-se em um curso integrado de matemática e ciência da computação, mas, posteriormente, optou por Sistemas de Informação, onde concluiu sua graduação. Durante a formação, envolveu-se com colegas surdos, ampliou sua fluência em Libras, e sentiu-se, enfim, parte de um espaço. Em 2016, concluiu sua graduação e, no ano seguinte, ingressou no mestrado em Educação na UFRGS, onde também realizou sua especialização em Libras e, posteriormente, o doutorado na mesma área. Hoje, com mais de duas décadas de vida no Rio Grande do Sul, Camila carrega com orgulho suas raízes nordestinas e construiu sua trajetória pessoal e acadêmica em solo gaúcho, onde também formou sua família e teve duas filhas.



Marcelo Lúcio Correia de Amorim

Natural de Fortaleza (CE), cresceu em Recife (PE). Mudou-se para o Rio Grande do Sul no ano de 2002. Cresceu em um ambiente completamente oralizado, sem contato com a Libras ou com a comunidade surda. Durante a infância, estudou em escolas de inclusão, sem qualquer suporte linguístico. Marcelo passou por cinco instituições diferentes. Somente uma escola foi encaminhada à escola SUVAG, referência na educação de surdos em Recife. Foi ali, aos 17 anos, que teve seu primeiro contato com a Libras. A partir dessa base, retomou seus estudos. No entanto, ao ingressar no primeiro ano do Ensino Médio em uma escola mista, voltou a enfrentar as mesmas barreiras. Desmotivado, pensava em abandonar os estudos. Fabiano, amigo de longa data, que havia se mudado para Porto Alegre para estudar na ULBRA, onde contavam com intérpretes, o incentivou a conhecer a Escola Concórdia, instituição voltada exclusivamente para surdos. Em 2002, concretizou sua mudança para Porto Alegre. A experiência na Escola Concórdia teve, pela primeira vez, professores surdos, aulas em Libras e o convívio com colegas, levando-o a concluir o 3º ano do Ensino Médio. Marcelo ingressou na ULBRA, cursando Sistemas de Informação. Em seguida, foi aprovado no curso de Letras-Libras, ingressou no mestrado e, posteriormente, também no doutorado, conciliando os estudos com sua atuação profissional. Durante esse período, passou em concurso para a Universidade Federal do Ceará (UFC). Em 2018, retornou ao Rio Grande do Sul, onde casou-se com uma gaúcha e se estabeleceu definitivamente. Foi por meio da língua de sinais que pôde compreender quem era, reconhecer suas limitações e potencialidades e, sobretudo, sentir-se pertencente a uma comunidade. Reitera o quanto é fundamental registrar e compartilhar essas histórias para que outras gerações compreendam a importância da educação bilíngue e da valorização da língua de sinais.



Fabiano Souto Rosa

Natural de Jacaré dos Homens (AL), mudou-se para o Rio Grande do Sul no ano de 2000. Nasceu em uma pequena cidade no interior de Alagoas. Aos quatro anos, mudou-se para Recife (PE), frequentou uma escola pública para surdos. No entanto, greves frequentes na instituição e o desencontro de calendários escolares com o de seus irmãos forçaram a família a matriculá-lo em uma escola regular de inclusão. Assim, cursou todo o restante da Educação Básica em turmas com alunos ouvintes, sem intérprete de Libras. Após concluir o Ensino Médio, tentou diversas vezes o vestibular, sem sucesso. Em 1999, quando a internet começava a se popularizar, descobriu, por meio de *chats* e fóruns como o MIRC, e ICQ e a revista da Feneis, que havia surdos cursando o Ensino Superior em outros estados, como o Rio Grande do Sul. Intrigado, entrou em contato com pessoas que haviam estudado com intérpretes na ULBRA, e fez contato na instituição. Com o tempo, passou a se encantar pelo ambiente universitário e pelo volume de conhecimento. Segundo ele, se antes compreendia 40% do conteúdo, agora alcançava cerca de 80%, graças à acessibilidade linguística. Hoje, casado, pai de duas filhas surdas, continua atuando na área acadêmica com projetos voltados à comunidade surda. Enraizado no Rio Grande do Sul, onde já vive há mais de duas décadas. Fabiano reconhece que sua busca pela educação em Libras como L1 mudou sua vida e destaca a relevância de registrar e compartilhar essas vivências, permitindo que futuras gerações reconheçam o valor da educação bilíngue e da língua de sinais.



Gláucia Kelly de Assis

Natural de Recife (PE), mudou-se para o Rio Grande do Sul no ano de 2004. Nasceu e desde muito pequena vivenciou os desafios de ser surda em um sistema educacional ainda despreparado para garantir acessibilidade. Aos quatro anos, foi inserida em uma escola de inclusão, onde não havia intérpretes de Libras. Enfrentou, desde cedo, episódios de *bullying*, chacotas por parte de colegas, e práticas opressoras por parte de professores. Gláucia foi transferida para uma escola mais central, onde havia mais estudantes surdos, embora ainda não houvesse intérpretes. Sua rotina seguia intensa: aulas regulares pela manhã e aulas de reforço à tarde, especialmente voltadas à matemática e ao português, em uma tentativa contínua de contornar as lacunas deixadas pela falta de acessibilidade. Participou de um congresso em Recife, onde assistiu a palestras e ao ouvir que em Porto Alegre havia escolas para surdos, como o Concórdia. Em 2002, durante seu período de férias, viajou para o Sul. Pela primeira vez, na Escola Concórdia, as conversas fluíam em Libras. Na época, estudava em Recife, onde havia colegas surdos e intérpretes, ainda que com algumas limitações. Foi quando decidiu solicitar transferência para a Universidade La Salle, em Canoas, instituição que oferecia um ambiente mais fluente em Libras. Ingressou na La Salle e pela primeira vez entendeu com clareza as aulas até finalmente se formar. Gláucia descobriu a sua identidade surda com orgulho e passou a se reconhecer como mulher autônoma, capaz de viver sozinha. Hoje, está com quase 18 anos de história no RS.



Rosa Virginia

Natural da Bahia, mudou-se para o Rio Grande do Sul no ano de 1981. Rosa nasceu em uma época em que a escolarização de pessoas surdas no estado era extremamente limitada. Até a quarta série, estudou em classes inclusivas com alunos ouvintes, em Feira de Santana. No entanto, após essa etapa, não havia continuidade possível para sua formação enquanto aluna surda. Seus pais e seu irmão mais velho buscaram alternativas em outros estados, como Minas Gerais, Maceió e Rio de Janeiro. Posteriormente, viajou até o Rio de Janeiro para tentar ingressar em uma escola regular, mas foi informada que, por conta da idade, não poderia passar. Foi então que surgiu a oportunidade de estudar em Porto Alegre, graças à indicação de uma conhecida da família. Em 1981, Rosa visitou a Escola Concórdia, seguiu na quinta série e concluiu o Ensino Médio. A transição não foi fácil. Vinda de uma escola com ensino voltado aos ouvintes, onde se comunicava principalmente por leitura labial, Rosa inicialmente teve dificuldades de se integrar em um ambiente escolar onde a Libras era amplamente utilizada. Em poucas semanas, ampliou sua fluência e criou laços com seus colegas e professores. Após se formar, Rosa retornou à Bahia, mas anos depois recebeu a notícia de que a ULBRA estava oferecendo vagas com acessibilidade para pessoas surdas, inclusive intérpretes de Libras. Ela então retornou ao Rio Grande do Sul para iniciar sua graduação. O curso, que durou seis anos, marcou sua formação acadêmica e pessoal. Após retornar para a Bahia onde vive até hoje.



Ricardo Morand Goes

Natural do Rio de Janeiro, estudou até a quarta série no Instituto Nossa Senhora de Lourdes, uma escola com classes específicas para surdos, onde as aulas eram ministradas em Língua de Sinais. No entanto, após enfrentar o encerramento do ensino em Libras na instituição, ele e seu irmão, também surdo, viram-se obrigados a frequentar uma escola regular de ouvintes. Ricardo sofreu com a exclusão e o sentimento de isolamento. Foi então que, em 1993, a família conheceu a Escola Concórdia, em Porto Alegre, a única escola privada bilíngue para surdos no Brasil naquela época, com professores fluentes em Libras. Em 1994, Ricardo e seu irmão se mudaram sozinhos para Porto Alegre. Na Escola Concórdia, Ricardo completou da quinta série até o Ensino Médio. Paralelamente à escola, se envolveu com a comunidade surda local, especialmente através da FENEIS e da Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul. Ali, vivenciou experiências enriquecedoras em movimentos políticos, esportivos e culturais. Com o avanço dos anos, a ULBRA era uma referência nacional ao oferecer, pioneiramente, intérpretes de Libras gratuitos no Ensino Superior. Isso atraiu diversos estudantes surdos de todo o Brasil. Ricardo ingressou na UFSM e concluiu sua graduação em Letras-Libras, após isso, ingressou no mestrado em Educação na UFRGS, e, posteriormente, como doutorando na mesma área. Ricardo expressa tristeza pelo fechamento da Escola Concórdia, escola que ele considera essencial para sua trajetória, e que foi encerrada por questões financeiras. Ainda assim, ele continua engajado na luta por uma educação bilíngue de qualidade, torcendo para que outras instituições ampliem seu alcance e também passem a oferecer o ensino médio para surdos. Hoje, Ricardo permanece em Porto Alegre.

Fonte: Elaboração do autor.

Quadro 5 – Participantes Grupo 2

Junior	Natural do Rio Grande do Sul, atualmente reside em Florianópolis, onde cursa Letras-Libras na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Durante a infância, Junior estudou em escolas de inclusão, onde permaneceu por cerca de um ano e meio. No entanto, enfrentou desafios relacionados ao seu desenvolvimento e acabou se afastando dos estudos por um período. Após, ele retomou à vida escolar na Escola Concórdia, uma escola bilíngue voltada para surdos em Porto Alegre. Junior ainda enfrentava dúvidas sobre seu caminho acadêmico. Tentou cursar faculdade no La Salle, mas encontrou barreiras devido à falta de acessibilidade adequada. Foi nesse período que ele começou a perceber que o desejo estava ligado à língua brasileira de sinais. Fez capacitação para se tornar instrutor de Libras. Motivado por esse novo objetivo, Junior se inscreveu e foi aprovado no vestibular da UFSC para o curso de Letras-Libras. Com o tempo, sentiu-se cada vez mais integrado ao ambiente acadêmico, desenvolvendo-se com sucesso nas disciplinas, especialmente aquelas focadas na prática e estrutura da língua de sinais. Junior relata que a convivência com estudantes de diferentes estados e níveis, da graduação ao doutorado, tem sido essencial para seu crescimento. Ele se inspira em colegas surdos que cursam pós-graduação e planeja, no futuro, ingressar em um mestrado e talvez até em um doutorado.
Melissa	Natural de Erechim, no estado do Rio Grande do Sul. Desde cedo, Melissa frequentou escolas inclusivas, onde não havia Libras e onde seu aprendizado era limitado. Ao lado de sua irmã, iniciou a vida escolar na pré-escola sem acesso à língua de sinais. A situação mudou quando sua mãe buscou uma escola especializada, onde Melissa teve a oportunidade de aprender Libras com um professor surdo e vivenciar o convívio entre pares surdos. No entanto, a partir da quinta série, passou para uma turma de inclusão com ouvintes. Embora contasse com intérpretes, enfrentou o isolamento social e a falta de interesse dos colegas ouvintes em se comunicar em Libras. Porém, concluiu o Ensino Fundamental e médio com esforço. O desejo de atuar como professora e aprofundar seus conhecimentos na Libras a levou a buscar uma graduação. Iniciou o curso de Letras-Libras na Uniasselvi, mas era a única aluna surda, em um ambiente pouco acessível e com professores ouvintes sem fluência adequada. Com o fechamento do curso, veio uma nova oportunidade de ingressar na UFSC. Aprovada no vestibular em 2020, iniciou o curso de Letras/Libras a distância no polo de Florianópolis, durante a pandemia, e, posteriormente, passou para o formato presencial. Na UFSC, encontrou um ambiente rico em trocas, com professores e colegas surdos, atividades práticas e um ensino voltado para a Libras. Melissa afirma que o curso trouxe um aprendizado, diferente de tudo que viveu anteriormente.
Carlota	Natural de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Sua trajetória educacional começou em escolas voltadas exclusivamente para pessoas surdas. Inicialmente esteve matriculada na Escola Concórdia, onde permaneceu até concluir o Ensino Médio. O contato com adultos surdos ainda na infância foi fundamental para sua formação pessoal e cultural. No entanto, ao ingressar na faculdade, Carlota enfrentou um grande choque de realidade. Pela primeira vez, passou a conviver em um ambiente majoritariamente ouvinte, sendo a única aluna surda da turma. A ausência de colegas com quem pudesse se comunicar em Libras, a dependência constante dos intérpretes e a dificuldade em criar vínculos com os ouvintes fizeram com que se sentisse isolada e solitária. Ainda que contasse com apoio de alguns profissionais e intérpretes, a experiência universitária inicial foi marcada por barreiras sociais, emocionais e acadêmicas. Após concluir o primeiro curso de graduação, Carlota decidiu seguir um novo caminho. Incentivada por seu desejo de aprender mais sobre a própria identidade e a cultura surda, mudou-se para Florianópolis para cursar Letras Libras na UFSC. Carlota passou a interagir com surdos de diferentes partes do país, o que a fez perceber a riqueza e a diversidade linguística da Libras. Deixou de lado o bimodalismo e assumiu com mais orgulho e autenticidade sua identidade surda e sua forma de se comunicar. Ao conviver em um ambiente universitário mais inclusivo, com colegas surdos e ouvintes compartilhando saberes, sentiu-se finalmente compreendida e pertencente.

Fonte: Elaboração do autor.

9 APÓS A DISPERSÃO DE IDEIAS, A CHEGADA: ANALISANDO AS NARRATIVAS DOS SURDOS

As reflexões aqui desenvolvidas emergem das narrativas coletadas, organizadas em categorias temáticas, agrupamentos de excertos recorrentes e significativos ao longo das conversas, com foco na temática da Diáspora Surda e das estraneidades vivenciadas por surdos em processos de migração. O capítulo busca responder à seguinte questão de pesquisa: de que modo os sujeitos surdos se movimentam e constroem uma diáspora em busca de uma educação? Tal busca se dá com base nos campos teóricos dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, com o objetivo de investigar as narrativas dos surdos diaspóricos em relação às vivências da escolarização no contexto nacional.

A análise do corpus, constituído pelas narrativas de surdos diaspóricos sobre seus processos de escolarização, foi realizada a partir da leitura das entrevistas e percepção daquilo que é evidenciado pelas narrativas dos surdos. Ao explorar este material, produzido ao longo da investigação, percebeu-se: a) a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como eixo de pertencimento, resistência e existência para os surdos que vivenciaram a migração em busca de uma escolarização adequada; b) o audismo e o isolamento linguístico, descritos pelos entrevistados como experiências de fronteira; c) o surdo como referência identitária e a diáspora como deslocamento entre mundos; e d) se não existisse a língua de sinais, os respondentes entendem que sua própria existência seria colocada em xeque. Coletivamente, essas categorias oferecem uma lente através da qual é possível compreender as complexas interseções entre educação, deslocamento e a construção da identidade surda.

A primeira categoria, *a Libras como eixo de pertencimento, resistência e existência*, revela a língua de sinais não apenas como um instrumento de comunicação, mas como o alicerce da experiência diaspórica. Depoimentos como “Estar ali era um paraíso. Tudo em língua de sinais” ilustram a Libras como um território linguístico comum que gera um senso de comunidade.

A segunda categoria, *o audismo e o isolamento como experiências de fronteira*, evidencia as barreiras e a violência linguística enfrentadas. A narrativa *Era um sacrifício estudar naquele colégio de inclusão* sintetiza as dificuldades de se transpor as fronteiras impostas por um ambiente educacional que proíbe ou desvaloriza a língua de sinais, resultando em isolamento e sofrimento.

A terceira categoria, *o surdo como referência identitária e a diáspora como deslocamento entre mundos*, aborda a importância crucial de modelos surdos para a constituição subjetiva.

Por fim, a quarta categoria é complementada pela afirmação '*Se não existisse a língua de sinais, eu não existiria. Com a língua de sinais, eu existo*', que eleva a língua de sinais à condição de possibilidade de uma existência plena e subjetivamente constituída, em contraposição a contextos opressivos. Essa categoria articula-se diretamente com o conceito de diáspora, entendido como o movimento contínuo entre o mundo ouvinte hegemônico e o espaço comunitário surdo, onde a identidade é afirmada e legitimada.

Assim, tendo como bases as entrevistas com os participantes do Grupo 1 e do Grupo 2, que relataram aspectos da construção de espaços para os sujeitos surdos diaspóricos, destaco que a língua de sinais foi o elemento mais recorrente nas narrativas.

Quanto às entrevistas com o Grupo 1, foi interessante compreender o processo dos estudantes surdos na busca de informações sobre as instituições onde pretendiam estudar, pois, entre as décadas de 1980 - 2000, não havia as facilidades tecnológicas e o acesso à informação que temos atualmente.

Tanto os entrevistados do Grupo 1, que relatam suas experiências na época passada, quanto do Grupo 2, que narram suas experiências no presente, permitem refletir sobre os motivos e processos que levaram esses sujeitos a deixarem suas famílias e residências para terem acesso à educação em sua primeira língua. Ambos priorizaram uma instituição que valorizasse Libras, oferecesse um curso na modalidade presencial, com colegas surdos e ouvintes fluentes em língua de sinais, além de professores bilíngues e/ou tradutores-intérpretes de Libras. No caso do Grupo 1, a Escola Especial Concórdia e a Universidade Luterana do Brasil ofereciam essas condições; já no caso do Grupo 2, o curso que atualmente oferece essas condições de ensino é o Letras-Libras, por isso muitos escolhem esse curso.

9.1 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) COMO EIXO DE PERTENCIMENTO, RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA

A língua de sinais, como forma de pertencimento, resistência e existência, é descrita por Ladd no 'primeiro contato', quando explica sobre o prazer das pessoas surdas ao entrarem na escola:

[...] o prazer descrito foi sentido por vários inquiridos quando entraram para a escola, depois de ultrapassarem os primeiros traumas por saírem de casa. Como descreveu Olivia, uma Surda do Nordeste, na casa dos vinte anos: Quando eu era pequena, pensava ser única Surda do mundo. Depois fui para a escola de Surdos, e descobri que podia gestuar com eles e ser entendida, e foi imediato - adorei! Uma outra jovem do Sul, Ursula, também na casa dos vinte, disse: 'Comecei a gestuar no infantário - chiu! cuidado! - era tão fácil aprender - andava sempre de boca aberta! Adorava gestuar, eu e os outros, éramos todos iguais, então imitava-os, imitava, imitava e ia melhorando os gestos' (Ladd, 2013, p. 95).

A Libras surge como eixo central da experiência como ferramenta de pertencimento e resistência. Para ilustrar essa dimensão, utilizo a fala de Marcelo, que enfatiza a importância de reconhecer a Libras como primeira língua das crianças surdas. Ele ressalta que muitas pessoas precisaram se deslocar e batalhar para conquistar o direito ao ensino na sua língua, um esforço que não pode ser deixado de lado. Nesse contexto, Marcelo, natural de Fortaleza, mas que cresceu em Recife, defende a valorização da Libras como fundamental para a vida das crianças surdas, reforçando sua importância para o desenvolvimento educacional desses sujeitos surdos. Segundo ele:

Eu acho que é muito importante mostrar a nossa língua de sinais como L1, certo? Porque, claro, a gente aqui já sabe a gente usa a língua de sinais, a gente vive a língua de sinais, mas a gente tem que mostrar a história dessas pessoas que tiveram que buscar pelo ensino na sua L1. Isso não é qualquer coisa, isso não deve ser deixado de lado. Muita gente batalhou muito para conseguir essa língua de sinais, mas a gente tem que mostrar a história dessas pessoas que se mudaram e tiveram que correr atrás da sua língua de sinais. Então, esse momento é importante para a gente valorizar e mostrar a importância da Libras e como ela é fundamental para a vida das crianças surdas (Marcelo, 08:03 - 08:46).

Os relatos evidenciam que, ao terem acesso à língua de sinais no processo de escolarização, os participantes passaram a se reconhecer como sujeitos em busca de uma educação da língua de sinais.

Utilizo a lente de Hall (2020) aqui porque me permite ressignificar a diáspora surda não como uma tragédia ou uma falta, mas como uma potente força de criação de identidade, comunidade e cultura, que se constitui justamente no movimento entre diferentes espaços e na resistência à homogeneização.

A diáspora não nos remete àqueles povos dispersos, cuja identidade só pode ser assegurada em relação à pátria sagrada à qual devem, a todo custo, retornar. A experiência da diáspora, da forma como a defino aqui, é definida não pela essência ou pela pureza, mas pelo reconhecimento de uma heterogeneidade e diversidade necessárias; por uma concepção de 'identidade' que vive com e através, e não apesar, da diferença; pela hibridade. As identidades diaspóricas são aquelas que estão constantemente produzindo e reproduzindo a si mesmas de novo, através da transformação e da diferença (Hall, 2020, p. 74).

Essa experiência, que Marcelo nos traz, contribuiu para a construção de uma identidade surda diaspórica, especialmente em contextos marcados por deslocamentos territoriais e busca por pertencimento. Para ilustrar este aspecto, do desejo constante de se comunicar em língua de sinais, recorro ao excerto de Camila, natural de Recife, que demonstra necessidade de aprendizados e aquisição de conhecimentos, revelando como a Libras foi central em sua trajetória educacional. Segundo ela:

E eu ficava ali, então, todos os dias participando das aulas sem falta. E encontrava com todos esses colegas no intervalo. E eu queria conversar em língua de sinais. Para aprender cada vez mais. Trocar informações. Eu tinha essa sede de conhecimento. Era tudo muito gostoso. Tudo muito satisfatório. Minha mãe foi embora eu fiquei sozinha. Eu buscava mais informações. Eu também queria saber como era onde eu estava; as informações das outras cidades próximas/vizinhas. Eu tinha 20 anos naquela época. Eu era uma pessoa muito jovem. Mas eu ficava muito feliz com tudo aquilo. E depois eu pensei em mudar de curso. E fui, então, para os sistemas de informação. Bacharelado. Até me formar permaneci nesse mesmo curso. Foi muito satisfatório. Eu adquirir muito conhecimento. Me sentia muito feliz. Eu ficava pensando como seria tudo isso sem intérprete. Como que eu ia entrar no mercado de trabalho. Eu não aceitava isso de jeito nenhum. Então, eu queria aprender de verdade (Camila, 12:53 - 13:57).

A fala de Camila mostra o quanto o processo de aprendizado da Libras na ULBRA foi envolvente, não era apenas uma tarefa, era uma paixão que a deixava

satisfeita. A rotina nas aulas e a interação com os colegas mostram como ela se envolveu de verdade, construindo vínculos e criando um espaço onde se sentia incluída e motivada. Ela traz uma reflexão importante: pensava sobre como seria a vida sem intérprete e sobre o mercado de trabalho, o que reforça sua importância em dominar a língua de sinais. Em sua narrativa, ela enfatiza que o interesse pela língua de sinais se tornou central em sua trajetória, sendo a língua que desejava adquirir e aprender. *“Então, eu fui oralizada e, em 99, no período de um ano, eu fiquei conhecendo a comunidade surda. E fui me apropriando da língua de sinais. Fui me desenvolvendo e me interessando muito pela comunicação”* (Camila, 08:33 - 8:49).

Camila traz uma experiência significativa, quando mostra que a língua de sinais desenvolveu o seu interesse pela comunicação, mesmo sendo oralizada, pois, ao se conectar com a comunidade surda em 1999, ela encontrou na Libras a língua que a constitui identitariamente, bem como uma forma de conexão com a comunidade surda.

Camila descreve um processo de (re)encontro identitário e de desenvolvimento do interesse pela comunicação por meio do ingresso na comunidade surda e da aquisição da Libras, uma língua que passa a constituí-la. A seguinte citação de Stuart Hall sobre diáspora e identidade se aplica de forma muito significativa: “Identidades diaspóricas são aquelas que estão constantemente produzindo e reproduzindo a si mesmas novamente, por meio da transformação e da diferença” (Hall, 1990, p. 235)²⁴.

Essa citação reforça que a identidade surda, tal como vivida por Camila, não é um retorno a uma origem fixa, mas um processo de negociação e tradução entre a experiência oralizada e o mundo surdo, entre o português e a Libras. A identidade se constrói justamente nesse movimento de transformação e na diferença que a língua de sinais introduziu em sua vida.

Cito também o depoimento de Erika, natural de Maceió, quando ela relata um processo de mudança e o impacto emocional no momento em que teve uma aula de Libras, pois nunca estudara em uma escola para surdos, frequentava uma escola comum onde havia uma classe especial para alunos surdos. No entanto, as aulas eram exclusivamente oralizadas, sem o uso da língua de sinais. Essa experiência marcou profundamente sua vida: o pânico, o medo e o inexplicável permaneceram

²⁴ No original: “Diaspora identities are those which are constantly producing and reproducing themselves anew, through transformation and difference” (tradução nossa).

durante o período em que residia em Maceió, até concluir a oitava série. Mais tarde, ao participar de um congresso em Maceió, assistiu uma palestra em que foi mencionada a existência de uma escola de Ensino Médio para surdos em Porto Alegre. Esse momento despertou seu interesse e ela decidiu se mudar para estudar na Escola Concórdia, onde aconteceu seu encontro com uma aula de/em Libras:

Eu não esperava ter uma aula em Libras, eu babava, eu ficava de boca aberta assistindo aquelas aulas. Imagina, quase todos os professores (não todos os professores) eram surdos, mas eram vários professores surdos, vários ouvintes, eu lembro que Tinha Matemática, Geografia, História, Informática, só que todos em língua de sinais. Eu ficava com a boca aberta (Erika, 23:17 - 23:48).

Ela descreve sua reação de surpresa, de como “babava” e “ficava de boca aberta”, o que revela o quanto ficou surpreendida ao ter uma aula em Libras, algo que nunca havia experimentado antes. Esse momento evidencia a importância de ter a presença de pessoas surdas na sala de aula como referência. Erika relata que teve vários professores surdos e ouvintes que utilizam Libras para ensinar disciplinas como Geografia e História, afirmando que o sujeito surdo é capaz de construir seu próprio conhecimento quando tem acesso a língua de sinais. Ela relata que isso deixou marcas importantes em sua trajetória.

Uma coisa que me marcou, eu lembro que a minha primeira aula foi uma aula de Matemática. E aí, o professor dando aula em Libras. E eu fiquei lembrando, nossa, lá em Maceió, de inclusão, minhas aulas eram com o professor de costas para mim, escrevendo no quadro e falando e eu não entendia nada (Erika, 23:01 - 23:15).

Erika conta também as dificuldades, ao lembrar de suas aulas em uma escola sem acessibilidade, com professores que ficavam de costas, falando enquanto escreviam no quadro, um modelo que a excluía da aprendizagem e participação em aula. Comparando essas vivências, Erika mostra como o acesso à Libras foi marcado, abrindo novas formas de ver o mundo e de aprender. E disse também que era muito gostoso ter acesso à língua de sinais.

Era muito gostoso ter esse convívio em língua de sinais. Era muito confortável. Não tinha preocupação para me adaptar ao conteúdo. Eu chegava em casa e já sabia, porque eu tinha visto a aula em língua de sinais. Então era muito mais tranquilo de conseguir entender. Não precisava ficar me esforçando. Como o Rodrigo contou, na escola de inclusão, tinha aula de manhã e de tarde. A gente ficava tentando aprender o conteúdo. Comigo, na escola Concórdia, foi assim porque eu recebi o material e aprendi de forma natural. Era bem confortável (Erika, 49:25 - 50:02).

A narrativa da Erika não se limita a um passado “oralizado” pré-definido, mas constrói ativamente um novo futuro identitário a partir do momento em que se conecta com a comunidade surda e se apropria da Libras (em 1999). Ilustra o processo descrito por Hall (2006, p. 11).

De acordo com essa visão, que se tornou a concepção sociológica clássica da questão, a identidade é formada na ‘interação’ entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.

A língua de sinais é o meio pelo qual ela ajuda a construir uma nova forma de ser e se relacionar, um futuro que se abre a partir do ingresso na cultura surda. A identidade surda diaspórica, nesse sentido, não é uma essência recuperada, mas uma produção contínua e projetiva, tal como Hall descreve.

Na experiência de Marcelo, ele relata que, antes de conhecer a Libras, utilizava apenas sinais caseiros, gestos criados informalmente para se comunicar com um vizinho surdo para se comunicar no dia a dia. Esses sinais, embora funcionais, não seguiam a gramática da Libras, o que limitava sua comunicação.

Acho que a quarta escola, talvez, tinha, era uma escola de inclusão, e aí tinha um amigo de infância, um vizinho meu, que é surdo também, e a gente estudou junto. A gente não usava língua de sinais. A gente usava sinais caseiros, assim, era, a gente fazia, por exemplo, os sinais, os sinais de mamãe, irmão, outros sinais, assim, não eram os sinais da Libras. Eram os sinais caseiros que a gente usava/inventava pra se comunicar. Apesar de ter esse colega, nessa quarta escola, eu larguei também. Na quinta escola que eu fui parar, a minha tia trabalhava lá. Minha tia conversava muito com a minha mãe, dizendo: ‘tenta colocar o Marcelo numa escola de surdos’. E ela: ‘pois é, vamos tentar então’. E aí, a gente foi. O nome da escola era SUVAG, S-U-V-A-G, lá de Recife. E, bom, comecei (Marcelo, 11:53 - 12:39).

Ele enfrentou dificuldades de permanência na escola regular por ser o aluno surdo em turmas compostas majoritariamente por ouvintes, o que o levou a abandonar a escola diversas vezes. Foi então que sua tia sugeriu que ele fosse matriculado em uma escola para surdos, e assim ele ingressou na SUVAG, em Recife.

E aí, no início, fiquei um pouco amedrontado, fiquei com um pé atrás, pois não queria aprender a língua de sinais. Eu já era, já era grande, eu tinha 17 anos. Eu tinha que aprender língua de sinais lá na escola, e eu não queria aprender língua de sinais. Aos poucos, eu fui indo, fui passando pelo primeiro mês. Aí foi tiro e queda: me apaixonei. Me apaixonei. Claro, eu tive que, ao invés de fazer

o quinto ano, eu tive que dar um passo pra trás e fazer o quarto, porque, pra aprender língua de sinais também. Eu lembro que faltava aqui uns quatro meses pra fechar o semestre, o trimestre, era, sei lá, agosto, setembro. E me botaram pro quarto ano, só pra conseguir desenvolver a língua de sinais, depois passei pro quinto, enfim. E aí, eu me apaixonei, muitas trocas (Marcelo, 12:40 - 13:29).

Esse trecho mostra como o acesso na escola de surdos teve um impacto na identidade e autoestima do Marcelo. Além de aprender a Libras, reconstruiu a própria identidade, por meio de inúmeras trocas de informações e experiências. Marcelo se apaixonou pela língua de sinais como um lugar de pertencimento linguístico e cultural.

A descoberta da Libras representou para ele uma reconexão com o mundo, uma forma de se ver representado e de compreender sua própria trajetória. Esse processo foi muito importante para ele, pois deixou de ser apenas um aluno, que tentava acompanhar o processo de uma escola não adaptada, para ser protagonista de sua própria aprendizagem, com ambientes que utilizavam a mesma língua, no sentido mais completo da palavra.

Um trecho adicional revela que, na época, a escola SUVAG oferecia ensino apenas até o sexto ano. Ao concluir esse ciclo, Marcelo precisou enfrentar novamente dificuldades na continuidade dos estudos. Passou a frequentar uma escola comum, onde havia cerca de seis colegas surdos e trinta ouvintes, com o apoio de um intérprete de Libras. Ainda assim, seu desejo era continuar estudando na SUVAG, onde se sentia mais acolhido e integrado.

Ao ingressar no segundo ano do Ensino Médio, seu amigo surdo, de longa data, Fabiano, já estabelecido em Porto Alegre, contou sobre a Escola Concórdia: *“Marcelo, aqui em Porto Alegre tem a Escola Concórdia. Aqui tem o Ensino Médio com Libras”* (Marcelo, 15:50 - 15:55).

Marcelo inicialmente planejava se mudar para o Rio Grande do Sul apenas após concluir o Ensino Médio, com o objetivo de ingressar na faculdade. No entanto, diante das dificuldades enfrentadas na escola regular, não havia acessibilidade adequada, ele começou a repensar seus planos. Ao encontrar o amigo Rodrigo, que vivia situação semelhante e também se sentia frustrado com a falta de inclusão, ambos decidiram antecipar a mudança para Porto Alegre e iniciar uma nova fase de sua vida escolar numa instituição voltada para surdos. Lá, a experiência foi completamente diferente:

Estar ali era um paraíso. Tudo em língua de sinais. As aulas em língua de sinais. Não ter intérprete. Tudo direto. Poder me comunicar na minha primeira língua. Aquilo ali era fantástico. De manhã a gente tinha as aulas. De tarde, tinha alguns projetos, como a Oficina de teatro. Eu e o Rodrigo fazíamos de tudo. Tudo junto. Eu acho que era, mais ou menos, umas duas vezes por semana. A gente pegava dezoito ônibus. Dezoito ônibus num dia só. Num dia só. A gente começou a ver quantos ônibus a gente pegava. Imagina só (Marcelo, 21:50 - 22:35).

Durante esse período, Marcelo afirmou: “Estar ali era um paraíso”, “Tudo em língua de sinais”, “Tudo direto”. Esses trechos revelam a importância da conquista de um espaço legítimo de aprendizagem, de troca e de construção de identidade. Mesmo diante de desafios, como a necessidade de pegar até dezoito ônibus em um único dia, ele enfrentava tudo com propósito e determinação, movido pelo sentimento de pertencimento e pela possibilidade de se comunicar plenamente na sua língua natural.

Compreende-se como Marcelo, ao entrar em contato com a Libras e com a comunidade surda, passou a se reconhecer como sujeito de uma cultura e de uma linguagem próprias. A “sutura” mencionada por Hall representa o momento em que o indivíduo se vê representado nas práticas discursivas, no caso de Marcelo, nas aulas em Libras, nas trocas com colegas surdos, nos projetos culturais e isso transforma sua subjetividade.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.

Antes, Marcelo vivia à margem dessas práticas, utilizando sinais caseiros e enfrentando dificuldades de comunicação e pertencimento. Ao encontrar um espaço onde a Libras era a língua legítima, ele passou a se ver como parte de uma coletividade, o que fortaleceu sua autoestima e identidade.

Outra participante do projeto de extensão também compartilhou uma experiência positiva, Glaucia, natural de Recife, que relatou ter enfrentado diversas situações de *bullying* na escola comum, que serão citadas em outra categoria. No entanto, fez questão de visitar a Escola Concórdia. Em seu relato, ela descreve:

Na Escola Concórdia, as conversas eram em língua de sinais. E eu toda tímida. O que eu faço? O que eu falo? E aquilo era assim... eu sentia que eles sabiam muita coisa. Sabiam mais que eu, né? Eu ficava ali meio, me sentindo meio limitada. O que eu falo primeiro? Eu ficava só observando e absorvendo as informações. E daí eu me olhava e dizia: 'mas eu posso ser que nem eles, né? Eu posso estudar nessa escola. Eu posso ser professora dessa escola. Professora dessa escola. Professora do Concórdia, do Frei Pacífico'. Enfim, eu fiquei idealizando tudo aquilo. E pensando: 'é isso que eu quero'. Mas daí eu me sentia muito mal. Porque eu voltei para Recife. E chorei, assim, sem parar. Eu só chorava. Porque eu nunca tive uma experiência dessas em toda a minha vida escolar. Só tive escola regular (Glaucia, 43:50 - 44:45).

Esse momento de contato com uma escola onde a Libras era utilizada provocou uma reflexão sobre sua própria trajetória. A experiência também a fez idealizar um futuro diferente, um futuro em que ela mesma pudesse ser professora e atuar em escolas bilíngues. Segundo ela:

Então, quando eu vi aquilo, com os meus próprios olhos, se acendeu como uma luz na minha frente, eu fiquei pensando: 'é isso... escola Concórdia, Frei Pacífico e Padre Réus... Todos sinalizando, crianças de qualquer idade'. E eu fiquei boquiaberta. E eu lembrava da minha infância e, meu Deus, eu queria estar, eu ter sido essa criança. Eu queria isso pra mim. E daí eu me sentia muito mal. Porque eu abria todos aqueles balõezinhos na minha cabeça. Lembrando de todo o sofrimento que eu passei. Das dificuldades, dos atrasos. Na minha educação. E com oito ou nove anos, eu lembro que eu tinha um atraso. Até a língua de sinais, eu também não sinalizava de forma, era defasado. Não era uma sinalização na estrutura da língua. Então, eu acho que eu fiquei pior (Glaucia, 44:46 - 45:41).

Esse relato mostra como o contato com espaços onde a Libras é plenamente utilizada pode despertar sentimentos de pertencimento e até uma reinterpretação da própria trajetória. Glaucia se viu diante de uma realidade que, embora nunca vivida, parecia tão familiar e desejada. Isso ativou nela um desejo de ter crescido em um espaço onde sua língua e sua identidade fossem valorizadas desde o início.

E os intérpretes da Universidade do La Salle eram muito fluentes. Eu me emocionava. Eu não esperava, chorava muito, pois a intérprete daquela qualidade no La Salle, porque eu entendia tudo com muita clareza. Eu dizia que queria fazer uma pergunta e a intérprete dizia: 'Sim, pode perguntar'. Mas eu nunca perguntei. Eu nunca me manifestei na sala de aula. Nossa, cheguei a me arrepiar, só de lembrar. Foi marcante para mim essa época porque eu li e levantei a mão para então sugerir e a professora: 'É isso, está certa!'. Nossa, aquilo me emocionou de certa forma, pois era uma coisa que eu nunca tinha sentido antes. Eu sou muito sensível. Eu comecei a chorar! (Glaucia, 51:16 - 52:03).

O relato de Gláucia, no momento em que ela entra em contato com um espaço educacional, representa um *deslocamento identitário*, um reencontro com uma possibilidade de ser e pertencer que até então lhe fora negada. Assim como Hall

descreve, Glaucia vivencia um processo de *reconfiguração de sua identidade*, ao perceber-se parte de uma comunidade linguística e cultural surda.

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada ‘crise de identidade’ é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (Hall, 2006, p. 7-8).

Hall fundamenta teoricamente a transformação e reconstrução identitária que ocorre quando o sujeito surdo entra em contato com contextos de valorização da Libras e da cultura surda.

Outro relato de Rodrigo, natural de Fortaleza, que cresceu em um ambiente familiar com irmãs surdas, mostra que foi por meio delas que teve o primeiro contato com a língua de sinais. Ao mesmo tempo, aprendeu a oralizar, já que, naquela época, era obrigado a se comunicar em casa por causa dos pais ouvintes. Apesar desse desafio, Rodrigo agradece por ter aprendido Libras, pois essa língua foi fundamental para o seu desenvolvimento e compreensão do mundo.

Eu tenho muitas saudades e lembranças dessa época. Foi um momento bem especial para mim, então eu estou muito feliz até hoje. [...] Quando eu nasci já tinha contato com a língua de sinais por causa de duas irmãs e agradeço. Elas me ajudaram muito também porque depois eu consegui desenvolver uma língua e adquirir conhecimento do mundo, experiências do mundo através desta língua: a língua de sinais. Então eu sempre fui muito curioso. Eu sempre fazia muitas perguntas e convivia com surdos adultos. Eu adorava participar de questões e eu sempre me sentia muito curioso. Acho que com idade de oito ou nove anos, eu já convivia junto com as irmãs mais velhas. Principalmente porque as minhas irmãs participavam e eu sempre ia junto também (Rodrigo, 29:40 - 29:49 e 31:13 - 31:54).

O relato de Rodrigo revela como o contato precoce com a língua de sinais foi importante para sua formação identitária. Conforme Paddy Ladd (2013), a identidade surda se constrói em ambientes onde haja a língua de sinais. Como mostra o relato de Rodrigo: “eu consegui desenvolver uma língua e adquirir conhecimento do mundo, experiências do mundo através desta língua: a língua de sinais” (Rodrigo, 31:22 - 33:02).

Rodrigo revela como a língua de sinais foi importante para seu processo de aprendizagem no ambiente familiar. A Libras não só permitiu que ele adquirisse conhecimento com mais facilidade, como também ampliou sua compreensão do mundo e fortaleceu sua identidade.

No entanto, ele frequentou um instituto religioso, composto por freiras que acompanhavam a educação de surdos, chamado Instituto Filippo, que seguia uma metodologia italiana baseada na oralização. Como nunca estudou em uma escola para surdos que oferecesse aulas em língua de sinais, sua formação foi marcada pela ausência dessa língua. O Instituto Filippo oferecia ensino até a quarta série, depois Rodrigo foi transferido para uma escola comum, onde não havia intérprete, passava as aulas sentado, sem compreender o conteúdo. Quando foi a um congresso, realizado em Porto Alegre, no ano de 1999, evento que representava a luta pela “educação que nós surdos queremos”, ele teve uma experiência:

E nós chegamos lá no congresso e tinha pessoas de tudo que era lugar, de vários países, estados. Eu fiquei com a boca aberta, admirava palestrantes de alto nível, acadêmicos, pesquisadores, tudo organizado que me dava muita energia boa. A sinalização de todas as pessoas que estavam naquele local, os jovens surdos, todos sinalizantes: eu admirada tudo aquilo (Rodrigo, 36:34 - 37:00).

Ao conhecer surdos de outros lugares e países, Rodrigo se surpreendeu com a fluência dos palestrantes, pesquisadores, acadêmicos e jovens de sua idade. Admirado com a sinalização presente em todo o ambiente, ficou curioso e começou a perguntar onde aqueles jovens estudavam. Recebeu informações, visitou uma escola e expressou que era o seu sonho estudar em um local onde todos os alunos fossem surdos, uma experiência que nunca havia tido.

Então, esse congresso foi um marco. Eu queria continuar naquela energia. Eu queria continuar aprendendo tudo aquilo que eu pude absorver naquele momento de congresso. [...] E eu falei para a mãe: ‘Eu preciso dessa experiência, por favor, no último ano, pelo menos, no 3º ano do Ensino Médio, porque na faculdade, em Fortaleza, não tinha intérpretes. E como seria esse meu aprendizado? Claro que tinha algum apoio, mas tudo era acompanhamento de alguns amigos, algumas mães, que ficavam ajudando, parecia que o ensino sempre era falho, pois não tinha intérprete profissional. E eu lembro que, em Porto Alegre, pelas informações que me passavam, tudo poderia fluir melhor, que a ULBRA tinha intérprete em vários cursos... pedagogia. Eu ficava pensando: ULBRA? Onde é a ULBRA? Porque eu não conhecia e aí me mostraram a foto da universidade (na época não tinha internet, recebi cartas das fotos de ULBRA) e eu fiquei muito interessado. Eu disse para a mãe: ‘Por favor, eu preciso me mudar para lá para ter essa experiência de um ano, pelo menos, na Escola Concórdia!’ (Rodrigo, 38:44 - 38:51 e 39:18 - 40:06).

Rodrigo explica que o congresso foi um marco em sua vida. A energia que vivenciou ali o motivou a buscar uma nova forma de aprendizado, uma fuga da exclusão que vivenciou antes; ele queria uma formação baseada na língua de sinais, com intérpretes fluentes e colegas que compartilhassem da mesma experiência. Tinha o desejo de estudar na escola Concórdia e, quando concluisse o Ensino Médio, poderia estudar na faculdade, na ULBRA, marcando assim um recomeço em sua trajetória como pessoa surda.

E aí, lá no colégio [Concórdia] admirava todos os sinalizantes, professores surdos e ouvintes, todos sinalizaram. Eu conseguia adquirir muitas informações, lembrava que em Fortaleza eu era bitolado, ficava sempre me esforçando, naquela mesma rotina. E que na escola a nossa energia era outra, as informações, as brincadeiras, a diversão, as curiosidades, jovens, mesma idade minha, brincadeira, provocação, confusão, diversão, brigas, muito contato com os surdos. Era tudo que eu adquirir rápido. E, no momento, tinha aula de teatro no noturno, com a professora Graça, toda semana, eu sempre ia, adorava! Então, a escola era longe. Eu tinha que pegar ônibus, mas não tinha problema, não. Eu pegava três ônibus, mas eu sentia que a energia era outra, pois eu me sentia com a energia renovada diariamente. Então, não tinha problema eu pegar três ônibus. Eu aprendia muitas coisas! Durante um ano a experiência foi muito boa e, além de conteúdos, aprendi muito mais sobre cultura, comunidade e muita informação clara! Eu lembro do professor Augusto Schallenberg, André Reichert, Maria Luisa. Enfim, todas as informações me deixavam muito feliz de poder compartilhar (Rodrigo, 41:43 - 42:45).

Rodrigo admirava tudo ao seu redor, a sinalização, os professores, tanto surdos quanto ouvintes, sinalizando de forma fluente e a convivência com jovens da mesma idade, aquela nova realidade e acesso à informação plena da cultura surda. Mesmo precisando de descolamentos, ele se sentia motivado, pois finalmente estava inserido em um ambiente que respeitava sua identidade, e no qual adquiriu experiência em um ano no Ensino Médio.

Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descontração do sujeito. Esse duplo deslocamento – descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo.

Ao entrar em contato com o congresso de surdos, e posteriormente com a Escola Concórdia, Rodrigo viveu exatamente esse processo de deslocamento identitário descrito por Hall. Sua identidade, antes moldada em contextos de oralização e exclusão linguística, passa a se recompor no contato com uma comunidade onde a Libras é a língua de pertencimento e de circulação de saberes. A

experiência de ver surdos, professores e intérpretes sinalizando fluentemente marca um momento de virada, uma “nova ancoragem identitária” que redefine sua compreensão de mundo e de si mesmo.

As sociedades da modernidade tardia, argumenta ele, são caracterizadas pela ‘diferença’; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados (Hall, 2006, p. 17).

Outra narrativa que trago foi vivida por Rosa Virgínia, natural da Bahia, que também precisou se deslocar para outra cidade em busca de uma educação em língua de sinais. Ela relata que, em sua cidade natal, não havia escola para surdos a partir da quinta série, havia apenas uma classe especial. Acabou se mudando para Salvador, mas também frequentou uma escola comum onde não teve acesso a Libras. Posteriormente, ficou sabendo da existência de uma escola para surdos em Porto Alegre e decidiu seguir para o Sul, onde iniciou seus estudos. Ela descreve esse momento:

Não tinha conhecimento em Libras, mas, depois daquelas duas semanas, conversava junto com colegas de outra turma na terceira e quarta série, foi isso que eu aprendi, abri meu conhecimento para Libras e foi onde eu aprendi, acolhi essa língua. E depois me formei do Ensino Médio e gostei muito do Concórdia, foi muito enriquecedora essa escola pra mim, pra minha formação enquanto pessoa, minha formação escolar (Rosa Virgínia, 13:25 - 13:58).

Ela relata que no começo foi muito difícil porque não havia desenvolvido muito a língua de sinais, era limitada. No entanto, depois de duas semanas naquele novo ambiente, ela começou a se abrir para Libras, passou a compreender melhor. Para ela, foi um espaço de aprendizagem e reconstrução de identidade.

No relato de Ricardo, ele compartilha a experiência ao iniciar o estudo em uma escola comum, no Rio de Janeiro, mas não conseguiu se desenvolver adequadamente, pois a escola era voltada para ouvintes. Antes disso, ele havia estudado em uma escola para surdos, mas, devido a problemas de verba, esta deixou de oferecer o ensino a partir da quinta série. Foi então que precisou mudar para uma escola comum. Foi um período difícil:

Então fiquei esse um ano com os ouvintes não foi legal... eu não consegui me desenvolver adequadamente. E meu pai conhece a escola Concórdia de Porto Alegre. Na época, era a única escola privada para surdos de boa qualidade, com professores fluentes na língua de sinais, uma escola bilíngue. Então, a nossa família, eu e a minha família, decidimos conhecer o Colégio Concórdia em 93. Visitamos a escola, eu gostei muito, me senti muito satisfeito com o que eu via. Então, nós A nos organizar para 94, então, eu e meu irmão mudamos para Porto Alegre, sozinhos, éramos jovens (Ricardo, 21:05 - 22:05).

Ao se mudar para estudar na escola de surdos, ele relata que o sentimento de solidão foi deixado. Ele passou a construir a subjetividade por meio da língua de sinais, encontrando pertencimento e identidade.

E o subjetivo fica faltando muitas informações. E quando a gente convive em comunidade surda, onde a língua de sinais está ali, é uma língua visual, a gente consegue colocar todo aquele subjetivo, toda aquela subjetividade na gente. E a gente consegue perceber que aquela identidade surda está fazendo parte da gente. A gente consegue aprender, adquirir o conhecimento, se sentir parte daquilo, acaba pensando por que aconteceram tantos traumas no passado, por que não foi sempre assim dessa forma mais feliz, mais confortável, com todas essas oportunidades que não tiveram no passado (Ricardo, 37:45 - 38:31).

Mais uma experiência fora do projeto de extensão foi o convite a Melissa, recém-formada, que aceitou participar da entrevista. Segue, como nas narrativas anteriores, a mesma linha sobre a busca de educação pela Língua de Sinais. Em seu depoimento, Melissa compartilhou a comparação entre sua vivência na escola de surdos e na escola comum. Ela contou que começou a frequentar a escola comum a partir do quinto ano, já que a escola anterior oferecia apenas até o quarto.

Lá em Erechim, nesta turma especial. Lá tinha a professora e tinha o surdo. Começou a me ensinar a língua de sinais e tinha mais a convivência com os alunos e compartilhamento, foi assim que eu comecei aprender muito a língua de sinais. Isso até a quarta série, né, se deu nessa escola e nessa mesma escola. Quando eu fui para o quinto ano, eu acabei indo para uma turma de inclusão e estudei inclusão com ouvintes. Tinha intérprete. E eu, bom, eu estudei, aprendi normalmente, mas eu percebi que era uma experiência completamente diferente, porque, enquanto até o quarto ano tinha contato direto com os surdos, com a língua de sinais, leveza, a forma de escrever. Na turma de ouvintes foi um impacto, esforço, estudar, escrever, olhar muita atenção ao professor até o oitavo ano, né? E, no Ensino Médio, mudei de turma, com inclusão também, mas ok, estudei até concluir o ensino médio na mesma turma (Melissa, 3:13 - 4:16).

Os ambientes escolares marcaram a experiência de Melissa. Enquanto a escola onde havia uma turma especial lhe proporcionava uma convivência natural com a Libras e com outros surdos, a inclusão em turmas de ouvintes exigiu adaptação mesmo com o apoio de intérpretes, pois era difícil acompanhar o ambiente da sala,

compreender o conteúdo de maneira esforçada. Ao concluir o Ensino Médio, ela foi em busca de uma universidade onde houvesse a língua de sinais.

O relato de Fabiano descreve essa fase como intensa adaptação ao novo ambiente educacional para surdos, no qual compartilha como a presença de intérprete em sala de aula possibilitou um aprendizado mais absorvido, especialmente em comparação com o estudo anterior.

Me adaptar com os estudos, com nova forma de estudar. Me adaptar com o próprio intérprete! Eu não sabia como funcionava ter um intérprete em sala de aula. E eu não sabia como funcionava esse aprendizado. Eu penso que, assim, vamos dizer que na escola em que eu estudava eu aprendia, sei lá, uns 40% da aula. Agora, com o intérprete era o dobro, uns 80%. Aquilo ali era, imagina, um monte de conhecimento sendo absorvido. E contato com os colegas: era conhecendo coisas diferentes, me adaptando com a acadêmica. Eu não sabia como que era, tudo era uma grande mudança para mim (Fabiano, 24:55 - 25:29).

Ele destaca também que o início na universidade foi um período positivo, com contato com os outros colegas surdos, com os quais conseguia trocar muitas informações.

Foi um período de experiências independentes mesmo. Eu precisei me esforçar muito para entender como funcionava tudo isso na universidade. Eu tinha uma coisa muito boa para mim, que foi o contato com os outros colegas surdos. Eu conseguia trocar um monte de informação, muito bom ter amigos, conseguiram me ajudar muito na minha adaptação aqui no Rio Grande do Sul. Eles me levaram para passear e conhecer tudo que é canto. E a maioria deles eu sou amigo até hoje. A gente manteve esse vínculo. Esse período também, na academia, foi de muito aprendizado para mim, na área bem acadêmica mesmo, que, como é trabalhar com pesquisa. Claro, a gente sabe que em alguns momentos não tinha intérprete ou o intérprete às vezes não dava conta do trabalho porque tinha muitos alunos surdos vinham aqui naquela época (Fabiano, 27:27 - 28:17).

A Rosa Virgínia explica que valeu a pena ter se mudado para outro estado por causa dos estudos. Ela compartilhou uma reflexão imaginando como teria sido sua formação escolar se não tivesse vindo para cá, destacando o quanto a escolarização foi importante em sua trajetória. Mostra o quando a escolarização foi importante para a vida dela na formação escolar.

Sim, vale a pena. Porque, por exemplo, na Bahia nós não tínhamos uma educação focada no ensino para surdos. E imagina se eu continuasse lá na Bahia, como é que ia ser a minha formação escolar? Então, pra mim foi primordial vir para cá e ter a minha escolarização aqui (Rosa Virgínia, 35:04 - 35:19).

O depoimento dela evidencia a importância dessa mudança em sua vida. Diante dos relatos apresentados ao longo deste capítulo, é possível compreender como o movimento dos sujeitos surdos em busca de uma educação atravessa fronteiras geográficas constituindo diásporas educativas. As histórias dos participantes revelam experiências singulares marcadas por desafios e descolamentos que demonstram força, resistência e pertencimento.

Carlota teve uma experiência diferente da dos demais participantes: desde pequena, estudou em uma escola para surdos. Isso demonstra que ela teve uma trajetória escolar satisfatória, e ela expressa seu agradecimento pela oportunidade de ter estudado na Escola Concórdia.

Na Escola Concórdia eu sempre tive uma boa relação com os colegas, fiz amigos e também com os professores, porque desde muito pequena todos sabiam, me conheciam, sabiam o meu jeito, sabiam que eu era surda, os professores conheciam a minha família, então já tinham feito todo um levantamento em relação ao que eu precisava e a minha relação com os colegas surdos foi sempre muita interação em língua de sinais, muitas informações. Eu acho que todas as coisas boas que eu tenho na memória são dessa época, porque os surdos, desde muito pequena, eu tive contato com surdos adultos, então pude aprender muitas coisas. Também eu me lembro, eu tenho memórias muito boas, que é do início da faculdade, que esses surdos, do desejo dessas pessoas de se tornarem profissionais, de ter uma formação, e esses surdos adultos me passaram essas informações. Então é uma questão de identidade. Bom, não sei se é de identidade, mas é como se fosse um modelo. Eu aprendi isso com os surdos adultos, então eu agradeço muito ao Concórdia, que trouxe muitas coisas boas para mim (Carlota, 6:54 - 8:36).

A língua brasileira de sinais se consolida como um elemento dessas narrativas, como lugar para o conhecimento e construção de identidade. O aprendizado da Libras, a convivência com pares surdos e a presença dos professores fluentes na Libras são fatores importantes na reafirmação da cultura surda num espaço de pessoas surdas.

No relato de Ian, a busca por informações sobre o acesso ao Ensino Superior começou após uma viagem com um amigo que tinha casa no Sul. Eles pegaram um ônibus do Rio de Janeiro até Curitiba e, por diversão, seguiram de bicicleta até Porto Alegre. Durante o percurso, conheceram a colônia de férias dos surdos em Capão da Canoa. Após retornar à sua cidade natal, foi até a casa desse amigo acompanhado de outro amigo. Durante a conversa, surgiu o comentário de que na Ulbra havia intérpretes de Libras, isso por volta do ano 2000. Naquela época, no Rio de Janeiro, ainda não existia tal tipo de acessibilidade, ao que ele pensou: “Até isso acontecer

aqui, vai demorar muito. É melhor irmos para Porto Alegre mesmo”. Ambos conversaram com suas famílias ao mesmo tempo e deu tudo certo. Ian e Alexandre Couto viajaram a Porto Alegre.

E eu não parava de falar sobre isso pro Alexandre Couto, então a gente foi na casa do Alexandre Góes, então, para conversar com ele sobre em Porto Alegre. E aí, ele nos explicou que na Ulbra tinha intérpretes e que naquela época lá, em 2000, começou, então, a ter intérpretes nas universidades, mas no Rio de Janeiro não tinha, porque ainda não tinha aprovação da língua de sinais. Então, a gente ficou pensando, ‘Até que isso aconteça aqui, vai demorar muito, é melhor a gente ir para Porto Alegre mesmo’. Então, conversamos com as nossas famílias, ao mesmo tempo, e tudo certo. Então, viemos para cá, para Porto Alegre (Ian, 26:35 - 27:28).

Como se pode perceber, a motivação principal foi o acesso à língua de sinais. Como no Rio de Janeiro ainda não havia intérpretes de Libras nas universidades, tal necessidade foi decisiva para que eles optassem por se mudar para Porto Alegre. O objetivo era ingressar em uma faculdade que oferecesse acessibilidade por meio da língua de sinais, garantindo inclusão e melhores condições de estudo. Logo depois, foi criado o primeiro curso de Letras/Libras e eles decidiram iniciar a faculdade. Ian relata que, a partir desse momento, o aprendizado se tornou muito mais complexo, pois tudo era ministrado diretamente em língua de sinais.

Então, começamos a faculdade em Santa Maria, e eram quatro horas de Porto Alegre a Santa Maria, de 15 em 15 dias nós íamos, e era aquele vai e volta, era frio também em Santa Maria, nós andávamos lá o sábado inteiro, naquele ano (2006) foi ali que eu aprendi muitas coisas mais complexo, era tudo em língua de sinais, as aulas eram ministradas em língua de sinais, e tinha também a questão do português como segunda língua. Então, eu já tinha me formado em Ciência da Computação, e continuei fazendo Letras Libras até concluir (Ian, 29:56 - 30:33).

Ele já havia concluído um curso na área de informática, mas decidiu ingressar em uma segunda faculdade motivado pela língua de sinais. A busca da língua de sinais foi o principal fator que o levou a iniciar a graduação em Letras/Libras.

Outro relato é do amigo, Alexandre Couto, que, antes, dizia-se uma pessoa tímida e mais reservada. No entanto, ao chegar em Porto Alegre, sua vivência com a comunidade surda, especialmente por meio da Associação de Surdos, foi uma verdadeira inspiração para conquistar sua autonomia.

E a minha vida aqui em Porto Alegre não foi difícil, né? Toda essa parte da transição, das adaptações que eu tive que fazer aqui, foi bem tranquilo porque eu pude contar também com a convivência dos surdos, da Associação de Surdos, e que foi uma fonte de inspiração para a minha

autonomia também, a eu entender que sou o protagonista da minha própria vida. Antes, eu era tímido e meio fechado. Antes eu pensei que, depois de formado, retornaria ao Rio de Janeiro, mas não (Alexandre, 20:50 - 21:26).

Após uma pergunta dos participantes, Alexandre revela que foi a mudança para Porto Alegre que o levou a adquirir sua identidade surda e se afirmar como surdo. Ele conta que conheceu o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) por volta de 1999 a 2001, durante uma visita ao Rio de Janeiro, mas nunca havia frequentado o local, apenas o conhecia de vista.

É, na verdade, conheci foi ano 99 acho, foi 2000, 2001, estava voltando para o Rio, passeando, tinha uma festa junina, conheci o INES, mas nunca tinha frequentado, nunca tinha conhecido, só via INES de fora, mas nunca tinha entrado. Eu fui conhecer mesmo depois que, através de Porto Alegre, adquiri a minha identidade, enquanto surdo. Antes não tinha minha identidade surda. Foi através de Porto Alegre que eu comecei a me apropriar (Alexandre, 48:53 - 49:21).

A experiência de Alexandre mostra que, mesmo tendo começado a aprender a língua de sinais já na fase adulta, ele ainda não havia descoberto sua identidade surda. Acreditava que sua vida estava bem como estava, sem perceber a ausência dessa afirmação. No entanto, foi somente ao encontrar com surdos, convivendo com a comunidade e participando da Associação de Surdos, que ele passou a reconhecer e se apropriar da sua identidade enquanto pessoa surda.

Ricardo Góes compartilha sua experiência ao concluir o Ensino Médio em uma escola para surdos. Foi nesse momento que ele soube da existência da Ulbra.

Então me formei na escola, na quinta série até o Ensino médio. E esse foi o momento assim que eu soube da Ulbra, que era a pioneira, uma universidade pioneira, que oferecia intérpretes para os surdos. Era a única do Brasil e nenhuma outra universidade a nível Brasil era oferecida intérpretes, somente a Ulbra. Então, a perspectiva para nós, surdos, de entrar na faculdade, de estar no Ensino Superior, era genial. Então, muitos surdos abriram o olho, assim, ficaram, 'nossa, vamos nos mudar para Porto Alegre'. Por isso, lá, nós temos a oportunidade, pela Ulbra, de estarmos no Ensino Superior (Ricardo, 25:05 - 25:51).

A perspectiva de ingressar no Ensino Superior era algo genial para nós, surdos. Muitos abriram os olhos e pensaram: "Nossa, vamos nos mudar para Porto Alegre!", pois lá havia uma oportunidade real de acesso ao Ensino Superior com intérpretes de Libras. Lembrei dessa fala durante uma aula da professora Lodenir Karnopp, junto com o professor Pedro Witchs, na disciplina *Estudos Surdos: Contribuições*

Epistemológicas. Nessa disciplina, discutimos diversos temas abordados com os colegas e professores, e, em uma das aulas sobre a emergência e expansão dos estudos surdos, foi exibido um vídeo, que está disponibilizado no *YouTube*²⁵, que abordava a trajetória de um congresso de 1999, que gerou o documento *Que educação nós, surdos, queremos*. Nesse vídeo, o pai de Ricardo Góes, Carlos Alberto Góes, compartilhou sua experiência nesse congresso e explicou que, após o evento, foram iniciadas diversas formações voltadas para instrutores e intérpretes de LIBRAS. Influenciada por esse movimento, a Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) se tornou a primeira universidade a oferecer esse tipo de acessibilidade no Brasil. Havia um movimento surdo atuante, juntamente com a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), bem como com as escolas de surdos do RS.

Um outro relato traz a experiência de Júnior. Ele compartilha que, inicialmente, não se identificava com o perfil de estudante. Ele relata que pensava mais em se divertir e acabou seguindo caminhos que não o levavam à realização pessoal. Não encontrava cursos que despertassem seu interesse, conteúdos como administração, por exemplo, não faziam parte do seu perfil.

Não era meu perfil de estudar, só que eu pensava muito em me divertir. Não, não pensava, né? Eu fui por muitos caminhos errados [...] E acabei fazendo essa capacitação de instrutor de Libras. E depois eu percebi que realmente era isso que eu queria, primeira língua de sinais, era isso que eu queria. Falei com a família que é esse meu perfil. Outros conteúdos como, por exemplo, administração, tudo mais. Mas eu não me dei bem em nada, não fazia parte do meu perfil, porque eu gostei mesmo é da língua de sinais, língua dos surdos, identidade. Minha família entendeu a minha situação (Junior, 5:36 - 5:45 e 6:46 - 7:15).

Foi somente após participar de uma capacitação como instrutor de Libras que ele percebeu sua carreira profissional: a Língua de Sinais. Ele entendeu que esse era o caminho que fazia sentido para sua vida, pois se conectava com a identidade surda e com a comunidade. E explica também que, escolher mudar de estado para cursar a faculdade de Letras/Libras, facilitou muito a sua vida.

Facilita muito, faz parte do meu perfil. Então, são muitos assuntos que despertam meu interesse. Os vídeos divulgados, os trabalhos realizados em Libras, tudo isso chama muito a atenção. Tudo traduzido para o português, com texto escrito e glosa para Libras. Isso me desperta o interesse (Junior, 12:54 - 13:39).

²⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Exn_kdk4OHk. Acesso em: 11 nov. 2025.

Pablo compartilha que ficou sabendo, por meio de um amigo, da existência de uma escola específica para a educação de surdos em Porto Alegre. Admirado com a notícia, já que em Salvador não havia nada semelhante, decidiu aproveitar as férias para conhecer essa escola pessoalmente. Com muita vontade de mudar, Pablo voltou para Salvador, conversou com sua família, que aceitou sua decisão, e então se mudou para o Sul. Ele concluiu o Ensino Médio em Porto Alegre, onde permaneceu por dois anos e meio.

Foi então que um outro amigo meu falou, ‘olha, tem uma escola aqui em Porto Alegre específica para a educação de surdos’. E eu, admirado, fiquei pensando, mas como assim? Porque aqui em Salvador nós não temos isso, nada parecido. Foi onde nas férias eu vim para cá, para Porto Alegre, conhecer a escola. E foi onde eu fiquei muito admirado, sabe? Então, era o meu sonho, vir para cá e completar os meus estudos nesta escola para surdos. Então foi com muita persistência. Depois eu voltei para Salvador, conversei com os meus familiares e eles aceitaram. E eu vim para cá, e eu completei o meu Ensino Médio. Fiquei dois anos e meio aqui. E eu vim para cá e completei o meu Ensino Médio, fiquei dois anos e meio aqui. Os professores maravilhosos, o ensino ministrado em língua de sinais, todos os professores fluentes, todo o processo avaliativo específico para surdos, e isso, nós não tínhamos essa metodologia em Salvador, nós tínhamos uma metodologia muito mais voltada para o ensino com ouvintes e que, né, que eu expliquei anteriormente, fiquei frustrado, dificuldade de comunicar e não consegui me desenvolver nessa metodologia. E, a partir dessa escola aqui em Porto Alegre, feliz, foi onde eu desenvolvi todos os meus conhecimentos, todo esse processo de escolarização, e foi muito bom esses dois anos e meio que eu fiquei aqui nessa escola. Assim também como a interação com os meus colegas, que antes eu não tinha em Salvador, e agora, por serem surdos, por nós termos a mesma língua, a gente conseguia interagir. Também tinham professores surdos, então agradeço muito a esses meus amigos que me auxiliaram, especialmente aquele que me mostrou que existia essa escola aqui em Porto Alegre, em Salvador nós não tínhamos nada, né, semelhante (Pablo, 11:56 - 14:13).

Durante esse período, Pablo destaca a qualidade do ensino: professores fluentes em língua de sinais, metodologia específica para surdos, avaliações acessíveis e uma estrutura que favorece o desenvolvimento acadêmico e pessoal, algo que ele não encontrava em Salvador, onde o ensino era voltado para ouvintes e dificultava sua comunicação e aprendizado.

Na experiência de João, ele relembra com emoção o primeiro dia em que fez sua matrícula na escola bilíngue. Ele tinha apenas 9 anos, era o ano de 1994, e ficou impressionado ao se ver cercado por tantas crianças surdas sinalizando fluentemente. Na época, ele não sabia o que significava uma escola bilíngue, apenas pensava que os surdos eram especiais como ele. Sentia-se acolhido, especialmente nas aulas de Educação Física e nos momentos de recreio. Infelizmente, a escola fechou pouco tempo depois. João lembra que Jane, mãe da Jamilly, já havia avisado que não

haveria continuidade para o sexto ano e nem para o Ensino Médio, pois a escola não tinha um plano para isso. Ela orientou os alunos a procurarem outra escola, que tivesse intérpretes de Libras. Na época, João não sabia o que era um intérprete e nunca tinha visto um em sala de aula. Jane encontrou então o Colégio Marechal Deodoro Fonseca. João foi para lá junto com outros três colegas surdos. Jane passou a atuar como intérprete, mas no início João achava que ela era professora, pois vinha de uma experiência no CEDAL: “Quando ela começou a ser minha intérprete, eu estranhei. Eu não sabia se ela era professora ou intérprete. Ela dizia: ‘Eu sou intérprete’. E aquilo bagunçou minha cabeça”. Foi nesse momento que houve uma transição importante na vida escolar de João, que percebeu as diferenças entre o papel do professor e do intérprete. Como mostra o trecho:

Eu lembro que já no primeiro dia que eu fiz a matrícula, já me apavorei com aquele monte de surdo ao meu redor, sabe, e foi demais, tinha 9 anos, era 1994, não esqueço disso, e as crianças tudo sinalizando, todo mundo fluente, eu não sabia o que significa escola bilíngue, o que eu pensava era que os surdos são especiais como eu, eu me encontrava com os outros, aula de Educação Física, quando a gente brincava, o intervalo era maravilhoso, era tudo muito diferente da escola de ouvintes, e aí que pena que a escola fechou logo em seguida. E eu lembro que a Jane já tinha avisado, não tinha como continuar o sexto ano em diante, e Ensino Médio também, a escola não tinha um plano para isso. A Jane, a mãe da Jamilly, ela nos disse, ‘ah, pessoal, procurem uma outra escola que tenha intérprete’. O intérprete, como intérprete? O que é isso? Eu nunca tinha visto um intérprete de libras em sala de aula, e aí eu lembro que a Jane encontrou uma escola que chamava Colégio Marechal Deodoro Fonseca, o ex-presidente, né, e aí daí era um nome homenageando. Era uma escola, não era uma escola militar, assim, mas era uma escola bem formal, a gente tinha que ir uniformizado, e aí eu e mais três surdos, o Anderson, e mais outros, o Júnior, e, bom, e a Jane era intérprete, né, e aí eu lembro que, no início, eu não entendia muita coisa, porque eu achava até que a Jane era a professora, né, porque pensa no meu histórico no CEDAL, né, eu tinha aula com a Mina, ela é professora, tá, e a Jane também é professora e diretor, ok, aquela escola é dela, beleza. E quando ela começou a ser minha intérprete nas escolas de ouvintes, eu estranhei, né, eu não sabia se ela era professora, e ela dizia, eu sou intérprete, eu não, claro, e aquilo bagunçou, bagunçou a minha cabeça, né, o que que era (João, 32:56 - 35:10).

Jamilly conta que, ao saber que Erika havia se mudado para Porto Alegre, decidiu também se mudar para a cidade com sua amiga Carol e ingressar na Escola Concórdia. No processo, sentiu que havia retornado ao passado, lembrando sua experiência anterior no CEDAL. Ela percebeu uma diferença, pois todos os professores sinalizavam e ela tinha muitos colegas surdos na mesma sala de aula, o que tornava o ambiente muito forte. Enquanto na primeira escola aprendeu bastante, no Concórdia sentiu que seu aprendizado foi ainda maior, como se houvesse absorvido o dobro de conhecimento graças à qualidade do ensino bilíngue.

Neste momento, eu fiquei sabendo da escola Concórdia através da Erika. A Erika Silva, uma amiga que me trouxe informações de como funcionava a escola em Porto Alegre, uma escola bilíngue onde tinha um ensino completo. Uma educação focada no ensino de surdos. Então, eu queria mudar para Porto Alegre. E minha mãe perguntou ‘tu tem coragem mudar para Porto Alegre?’. E eu respondi ‘sim’. O Rio Grande do Sul ficava lá no Sul, no extremo sul do país. E eu morava lá em cima, lá no Norte. Então, eu mudei para Porto Alegre. Sem parente nenhum aqui no Rio Grande do Sul. Então, eu sozinha. Eu vim com a Carol, então, para cá, uma outra menina surda. Desculpa, gente, que ainda está embaralhando. Então, a Carol veio junto comigo, Jamile. E aí, nós duas morávamos juntas. Começamos a estudar no Colégio Concórdia. E eu me sentia, parece, assim como se eu tivesse voltado ao passado. Para aquela escola que eu comentei primeiramente, o CEDAL. Elas eram parecidas, o CEDAL e o Concórdia. Então, quando eu entrei na sala de aula, eu vi que alguma coisa era diferente. E aí, eu percebi que era porque os professores, eram vários professores e todos eles sinalizavam. Então, eu tinha vários colegas surdos, na mesma sala de aula. E era uma escola muito forte. Uma escola onde a gente aprendia tudo. Eu aprendi muita coisa nessa primeira escola. Mas essa, parecia que eu aprendia o dobro (Jamilly, 20:14 - 22:52).

No contexto, o surdo em movimento não se refere apenas aos deslocamentos físicos, mas às movimentações internas em direção ao reconhecimento e à construção de espaços em busca por uma educação em Libras.

Cito novamente o depoimento de Melissa, ao responder à pergunta: “*E se não tivesse a língua de sinais, como seria a vida?*”, à qual ela responde: “*Não sei como te responder, a vida estaria estagnada. Como a língua de sinais é nossa, é uma necessidade de utilizar a língua de sinais, é uma necessidade*” (Melissa, 21:39 - 21:50).

É a língua responsável pela constituição de identidades, a partir da visualidade e da experiência de ser surdo fronteiriço. Por fim, os alunos buscam uma escola em que a língua de sinais é utilizada não apenas como língua de instrução, mas também como língua de compartilhamento, de identificação, não importando a qual país a escola pertence. A fronteira marca o encontro surdo/surdo, as identidades e diferenças, proporcionando o compartilhamento de línguas, de informações e de experiências. É pela língua de sinais que os surdos têm acesso às palavras, aos significados compartilhados na língua, os quais passam a fazer sentido em suas vidas (Vaz, 2017, p. 8).

Encerro esta seção reafirmando a importância de que a Libras seja valorizada, que mais espaços lhe sejam garantidos, pois a educação dos sujeitos surdos diaspóricos não se resume ao acesso à língua, à escola, mas à criação de territórios nos quais se possa ser quem se é, onde se possa aprender.

9.2 O AUDISMO E O ISOLAMENTO COMO EXPERIÊNCIAS DE FRONTEIRA

[...] oralismo, que definimos como uma tentativa de se tirar da educação surda tudo o que é 'surdo' (Ladd; Gonçalves, 2011, p. 295).

Esta seção é dedicada à análise das entrevistas que evidenciam o audismo, o isolamento, a proibição da língua de sinais e as dificuldades enfrentadas por estudantes surdos. Nas entrevistas realizadas com participantes, foi recorrente o relato sobre o movimento dos surdos durante sua trajetória escolar. Com base nos depoimentos dos participantes do Grupo 1 e do Grupo 2, que abordaram aspectos da construção de espaços para diáspora surda, destaco que, diante dos obstáculos vivenciados, esses sujeitos enfrentaram grandes desafios em escolas comuns, entretanto buscaram ativamente ambientes linguísticos que favorecessem o desenvolvimento na língua de sinais, conforme mencionei na seção anterior. Ilustra-se essa realidade com o depoimento de Rodrigo, que relata o sofrimento vivido, a ponto de considerar abandonar os estudos. Rodrigo estudava em uma escola voltada para ouvintes, sem espaço para lazer ou descanso, apenas aulas e reforço contínuo. Foi com esse apelo que expressou à mãe:

Nossa, era um sacrifício estudar naquele colégio de inclusão, eu tinha muitas dificuldades, não tinha intérprete, as coisas não fluíam. Então, quando eu cheguei no primeiro ano do Ensino Médio, eu já estava angustiado. Eu disse: 'Mãe, se continuar assim, eu vou desistir de estudar, porque eu não aguento mais esse formato de ensino! Sinto sozinho naquela turma, é um sofrimento, é só reforço!' (Rodrigo, 38:08 - 38:28).

Os excertos das entrevistas revelam o esforço e sofrimento enfrentado pelos participantes para dar continuidade aos estudos, mesmo diante das barreiras por conta da escolarização. Mesma experiência de Erika, que entrou em pânico quando estudava naquela época.

A aula era sempre oralizada. Nada ficava muito claro para nós, os conteúdos eram muito complexos porque não eram passados em língua de sinais, e isso é algo que me marca na minha vida até hoje. Tem uma coisa em específico que eu me lembro, que eu gostaria de compartilhar com vocês. É que naquela época eu tinha um medo, assim, inexplicável, que era o seguinte: um pânico! (Erika, 10:04 - 10:25).

Noutro trecho, Erika compartilha que, do terceiro ao sétimo ano, viveu longos períodos de isolamento, sem colegas surdos com quem pudesse compartilhar. Ao descobrir a presença de uma aluna surda no oitavo ano, implorava para ser colega dela.

E aí, bom, tentei várias, várias escolas... Fui mudando, mas era sempre a mesma coisa. A última escola onde eu estudei era Rosalvo Lobo, o nome da escola. Eu lembro que tinha um ano de ensino. Havia uma aluna surda, no oitavo ano, e eu, por favor, eu queria muito tentar ficar como colega dela, porque a minha vida inteira, basicamente do terceiro até o sétimo, eu estava sempre sozinha, sempre sozinha. Eu tive colegas quando eu era pequenininha, mas, do terceiro até o sétimo, nada. Sempre no meio dos ouvintes, sem entender quase nada do conteúdo. Só copiando e colando dos meus colegas. Memorizando algumas coisas, sem intérprete de libras. Tudo assim, copiava, representava e reproduzia no caderno (Erika, 13:25 - 14:06).

Durante o depoimento, Erika explicou que esteve em ambientes majoritariamente ouvintes, sem intérprete de Libras, compreendendo pouco do conteúdo escolar. Sua aprendizagem se restringia a copiar, colar e reproduzir os registros de seus colegas, sem construção significativa. A ausência de pares surdos formou um sentimento de solidão, mas, com a chegada de uma colega surda, ela queria estar junto. Como aponta o Paddy Ladd (2013), o ingresso na comunidade surda é uma etapa de construção de identificação, marcada pelo reconhecimento da existência do outro.

Em outro depoimento, Camila revelou que atravessou um momento muito tenso quando teve aula sem intérprete de Libras, pois ficava dependendo dos colegas, assim como no trecho anterior, de Erika.

No ano de 1999, foi o momento mais tenso da minha vida. Porque por muitos anos eu fui aluna da escola inclusiva, onde eu permaneci por muito tempo com alunos ouvintes, sem acessibilidade nenhuma. Sem intérprete de Libras, sempre dependendo dos colegas, copiando os conteúdos, tentando entender o que a professora falava, muitas vezes de costas, escrevendo no quadro e falando em língua portuguesa os conteúdos da aula. E rapidamente falando. Enfim, foram momentos tensos, de muita dificuldade, até terminar o Ensino Médio (Camila, 06:45 - 07:35).

Esse depoimento de Camila revela que, mesmo dentro de propostas inclusivas, a falta de intérprete de Libras inviabilizava o acesso ao conhecimento. O esforço constante para acompanhar os conteúdos por meio dos colegas evidencia um processo de exclusão, que acaba despertando no indivíduo o desejo de buscar outros

espaços onde possa construir uma aprendizagem mais significativa, assim como houve com Erika.

O depoimento de Rodrigo denota que, apesar de gostar de estudar, enfrentava dificuldades com a escrita e com os conteúdos. No entanto, na escola comum, ele se sentia perdido:

[...] às vezes eu tinha dificuldade com a escrita ou com algum conteúdo. Gosto de estudar! Então eu acabava estudando e depois em casa tendo um certo reforço familiar. Parece que tenho dois horários redobrados. Na escola de inclusão só ficava sentado sem entender, anotava tudo, levava para casa e minha família me apoiava (Rodrigo, 34:14 - 34:33).

A experiência de Glaucia revela o traumático processo vivido em sala de aula, onde a incompreensão por parte da professora resultou em um momento de violência linguística. Ela conta que havia apenas dois alunos surdos na turma. A professora permanecia de costas, escrevendo no quadro e falando frases sem sentido para os alunos surdos, como “isso é isso, isso é aquilo”, sem se preocupar com a compreensão dos alunos surdos. Ela vivia apenas copiando e colando, só para passar de ano. A professora entregava o livro e pedia para ela escrever frases extensas em português no quadro, sem que ela as compreendesse.

Eram só dois surdos na turma, eu e uma outra pessoa surda. A professora ficava de costas, fazendo registros no quadro e falando: ‘isso é isso, isso é aquilo. Eu disse: ‘professora você tem que ficar de frente pra mim porque eu preciso observar o que você está falando’. Aí ela ficava sempre com algumas desculpas e eu percebia que os alunos ouvintes conseguiam acompanhar a aula de uma forma mais simultânea do que eu. Eu não sabia e tinha que acompanhar as aulas que eram faladas de diversas disciplinas, como Português, Matemática, Geografia, História, enfim, diversas disciplinas, e eu não conseguia. Então eu vivia na base da cola, colava muito dos colegas e eu passava com as colas... eu passava. A professora de Português trazia o livro e um dia ela me deu aquele livro e eu não sabia o que era o livro. Deixa eu dar um exemplo: ela me deu uma ordem entregando o livro... ‘pega o giz e vai pro quadro’. Foi o que ela disse: que eu tinha que escrever frases em português, frases extensas, sem entender nada. Eu via que os colegas comentavam assim, tipo ‘ah o que ela está fazendo lá’, jogavam bolinhas de papéis em mim e eu sentia as bolinhas bater na minha cabeça, porque eu estava de costas, de frente pro quadro, e eu me senti muito mal com aquela situação e a professora nem aí, seguiu naturalmente a sua aula e os colegas ‘vamos, vamos’, e eu não sabia e aí e eu via que tinha alguma coisa errada, que a estrutura do português não estava adequada, não estava adequada e eu tremia. Fiquei nervosa e a professora: ‘tá, sai daí, vai te sentar!’. Eu ali fiquei angustiada, naquele canto, eu via as expressões dos colegas debochando de mim e eu cada vez mais em silêncio! Aí a professora voltou para o quadro, apagou todas as anotações que eu fiz e, aquela angústia, aquela situação toda, aquela cena toda me fez chorar e eu chorei muito. Isso foi muito marcante para mim, ficou como se fosse uma espécie de trauma. Fiquei traumatizada com aquilo (Glaucia, 35:38 - 38:38).

A vivência dessa violência linguística a impulsionou a buscar espaços onde a língua de sinais fosse reconhecida. Depois de contar à mãe o que havia ocorrido, Glaucia decidiu mudar para outra escola, com mais estudantes surdos. Apesar disso, a instituição não oferecia intérprete de Libras, e ela precisou frequentar aulas de reforço até concluir o Ensino Médio.

Esses acontecimentos ocorrem, em grande parte, porque eles não tiveram acesso à mediação linguística por meio de intérpretes de Libras, o que levou a experiências traumáticas na escolarização.

Marcelo narra sobre a sua trajetória escolar, quando estudava em uma escola regular que oferecia apenas até o quarto ano. Ao avançar para o quinto ano, precisou mudar de instituição para continuar os estudos, mas enfrentou o sofrimento. Ele relata que essa situação, infelizmente, também foi vivida por outros participantes das *lives*, com histórias similares.

Quando eu mudei de escola [dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental], foi bem ruim, assim, eu sofri muito *bullying* no início, foi uma história bem complicada, é bem parecida com o que vocês já viram nas outras *lives*. O pessoal costuma tirar onda de quem é surdo, você sabe, né? Eu não preciso explicar tudo isso. Mas foi bem dolorido (Marcelo, 10:42 -10:59).

Esse sofrimento foi um dos principais motivos que levaram Marcelo a não querer continuar seus estudos. Ele precisou mudar várias vezes de escola, mas o preconceito permanecia o mesmo em todas elas.

Eu não queria mais ir pra escola, eu bati o pé, porque eu não queria. Eu fugia de casa, fugia. Eu decidi não ir mais na escola de ouvinte. Não vou, não, pra mim não fazia bem. Passou um ano, procurei outra escola, comecei as aulas e aconteceu o quê? Um, dois meses, larguei. Mesma coisa, não funcionou. Mais um ano, outra escola, mesma coisa. Então, nesse processo, eu fui pulando de escola em escola, foram cinco escolas no total ainda na quinta série (Marcelo, 11:00 - 11:38).

Ele ainda relata que não conseguiu criar vínculos com ex-colegas ouvintes, apenas lembrança, mas não houve amizade. Ele explica que, na escola, os colegas ouvintes costumavam se afastar ao perceber que ele era surdo, como se houvesse uma barreira automática. Essa atitude de distanciamento gerava nele o desejo de encontrar um espaço de pertencimento, o que acabou se concretizando em uma escola de surdos.

Com os ouvintes na escola (regular), não consegui criar nenhum vínculo, assim, sei lá, tem um ou dois amigos ouvintes que eu tenho no *Facebook*, assim, de lembrança, mas contato mesmo, só com surdos, vínculo só com os amigos surdos, porque, sei lá, eu acho que o pessoal, quando via um surdo, não conhecia, né, era automático, o pessoal via, 'ah, é surdo, então tá, não vou nem tentar'. E o pessoal se afastava, se fechava para mim, e eu, como resposta, me fechava para eles também. Mas com o surdo era o contrário, o pessoal era mais receptivo, eu era receptivo também, então até hoje não tenho amigos ouvintes (Marcelo, 1:09:24 - 1:10:03).

Esse trecho evidencia como a exclusão social vivida por Marcelo na escola regular contribuiu para sua busca por um ambiente onde fosse compreendido, um lugar onde a comunicação fluísse e os vínculos fossem possíveis.

Assim como a Camila, que enfrentou desafios para acompanhar os estudos. Sem intérprete na escola, ela dependia de aulas particulares em casa, todos os dias à noite, para reforçar o conteúdo aprendido durante o dia. Esse esforço constante se estendeu até o fim do Ensino Médio.

Então, antes desse período, eu tive professor particular. E essa pessoa, esse professor, vinha na minha casa todos os dias à noite para reforçar todas as disciplinas que eu aprendia durante o dia. Isso foi incessantemente, todos os dias, até eu encerrar o Ensino Médio. E eu ficava preocupada, como seria o meu vestibular? Como eu entraria numa faculdade, numa universidade, sem ter tido esta base? E eu não queria, eu me formei no Ensino Médio, então acabou... só esperando, parada. Não tinha acessibilidade. Porque eu sofri muito durante esse tempo (Camila, 07:36 - 08:20).

A trajetória de Erika também revela o cansaço acumulado que não quer mais estudar na escola comum por motivos de incompreensão, de falta de acesso ao conhecimento, em situações que ficava sem entender nada de conteúdos. Ela relatou que estava aguardando a resposta sobre uma bolsa de estudos para iniciar na Escola Concórdia, mas ainda não havia recebido retorno. Diante disso, não queria continuar na escola regular sem sentido e sem entender o significado das coisas. Ela declarou que, caso não conseguisse a vaga na escola de surdos, preferiria parar de estudar.

Eu não aguento mais estudar aqui na escola de inclusão. Eu já sofri minha vida inteira, agora no Ensino Médio também? não, não, não. Eu ficava com isso na cabeça o tempo todo, ficava remoendo isso dentro de mim. Meu pai dizia: 'tá, e aí se não der lá em Concórdia, você vai fazer o quê?'. Aí eu falei: 'não vou fazer nada!' (Erika, 21:04 - 21:18).

Isso mostra o quanto é importante a escola oferecer o acesso linguístico para alunos surdos, bem como a importância para desenvolver aprendizagem. Camila, por

sua vez, revelou o desejo de buscar alternativas fora da sua cidade natal diante da falta de acessibilidade nas instituições de Ensino Superior.

E conversei com a minha família que pensava, então, encerrando o Ensino Médio, como nós vamos fazer? Porque eu não queria fazer vestibular na capital de Fortaleza. Porque a faculdade lá não tinha acessibilidade. Não tinha intérprete (Camila, 10:04 - 10:16).

Camila ressalta que a ausência de intérpretes nas instituições de Ensino Superior constitui barreira real à continuidade de estudantes surdos. Esse cenário revela como o acesso à língua de sinais, desde a educação básica até os níveis avançados, precisa ser garantido para que possibilite uma aprendizagem melhor. Entretanto, a experiência da maioria dos surdos evidencia esforços pessoais, exclusão, isolamento, proibição da língua de sinais e dificuldades para a continuidade dos estudos. Revela-se, então, que a presença de intérpretes ocorreu tardiamente, geralmente ao ingressarem no Ensino Superior ou em escolas bilíngues, propostas raras na realidade brasileira.

O relato de Rodrigo revela mais uma experiência enfrentada na escola comum, o apagamento da vivência juvenil. Em vez de vivenciar uma etapa de descobertas, prazerosa e autonomia, ele só passava o dia inteiro em sala de aula, de manhã até à noite, com pouco tempo para aproveitar sua juventude. Descreve um cotidiano escolar exaustivo, centrado em reforços sem o espaço de prazer, de envolver-se com outras atividades. Quando conheceu a comunidade surda, em 1999, durante um congresso em Porto Alegre, ficou sabendo da existência de uma escola para surdos, onde muitos jovens da mesma idade estudavam. Ao se deparar com essa realidade, ele relata que desejava poder aproveitar melhor seu tempo e sentia vontade de estudar, a fim de ter uma aula mais prazerosa, com aprendizados significativos, em que pudesse ser ativo e participativo.

Eu queria ter uma aula mais prazerosa, onde eu me sentisse mais à vontade, com mais conforto! Então, eu queria aproveitar um pouco da minha juventude! Assim como uma pessoa ouvinte vai para aula depois fica livre para lazer eu nunca tive esse tempo livre, sempre aula, reforço, ficava até à noite, com pouco tempo para aproveitar. Era muito cansativo. Queria aproveitar o tempo (Rodrigo, 38:29 - 38:42).

Assim como o relato do Ricardo, ele compartilha sua trajetória escolar, estudou na escola comum, porém em classes especiais para surdos, onde as aulas eram

ministradas em língua de sinais até a quarta série. Na escola Nossa Senhora de Lourdes, surdos e ouvintes tinham salas separadas, no entanto, em 1992, a instituição enfrentou cortes de verba, impossibilitando a continuidade do ensino. Com isso, Ricardo e seu irmão, também surdo, ficaram sem opção de prosseguir na mesma escola.

E lá no Rio, estudei numa escola regular, Nossa Senhora de Lourdes, muito parecida com a escola de Frei Pacífico, mas eram classes especiais para surdos. Então nós tínhamos salas de aula só com ouvintes e outras só com surdos, onde as aulas eram ministradas em língua de sinais. E ela ia até a quarta série, ministrada em língua de sinais. Então essa escola teve alguns problemas financeiros. Perdeu algumas verbas. Então, por conta disso, a partir da quinta série não foi mais ofertado. Era ofertado o ensino em língua de sinais até a quarta série. Então, quando eu cheguei na quarta, terminei a quarta série, eu não tinha como passar para a quinta, porque lá não estavam mais ofertando este ciclo, este ano de ensino. Tenho um irmão que também é surdo, ele também não tinha como passar. Então, parando na quarta série, foi um momento muito delicado porque foi muito em cima para a gente pensar o que que faria. Isso foi em 92. Então tivemos que procurar uma nova escola e aí uma escola de ouvintes, onde eu estava incluído, integrado. Eu não consegui acompanhar os estudos, um ano, foi um momento muito ruim para mim, por onde todos os alunos só falavam. Aí eu comecei a ficar deprimido, calado. E isso não era bom para mim, não tinha amigos, eu estava só inserido na turma (Ricardo, 18:00 - 19:47).

Dada essa situação, Ricardo precisou migrar para uma escola comum, onde não havia intérprete nem apoio. Ele relata que não conseguiu acompanhar os estudos, vivenciando um período de tristeza e isolamento e que estava apenas inserido na turma.

O relato de Marcelo revela que, durante sua infância em São Paulo, foi submetido ao método de oralização por conta do acompanhamento fonoaudiológico que recebia. O profissional orientava sua família a não utilizar Libras, alegando que isso prejudicaria sua aprendizagem. Com base nessa recomendação, a trajetória escolar se deu apenas por meio da oralidade. Segundo ele: “O meu ensino, minha vida inteira foi em escolas de inclusão, só oralizando, sem língua de sinais” (Marcelo, 10:05 - 10:13).

Marcelo passou sua vida numa escola comum, mas a largou diversas vezes e entrou no SUVAG, que é uma escola para surdos, porém era ofertado até o sexto ano e teve que voltar para a escola comum, na qual ficou até o segundo ano do Ensino Médio só com oralização, sem acesso à Libras. A ausência da língua sinalizada impediu que ele se expressasse de forma natural, comprometendo seu processo de escolarização. Essa limitação resultou numa experiência solitária e em barreiras

linguísticas que dificultaram sua participação efetiva na escola e no convívio social. Com isso, decidiu se mudar para Porto Alegre para concluir o terceiro ano do Ensino Médio em uma escola para surdos.

O relato de Fabiano, por sua vez, mostra que ele mudou de cidade para iniciar os seus estudos em uma escola pública para surdos. No entanto, não estava dando certo, porque o funcionamento da escola não estava alinhado com o calendário escolar do irmão dele, que impedia que voltassem juntos para casa. Foi isso que a sua mãe pensou e decidiu:

A minha mãe pensou: ‘ah, vamos botar uma escola regular com ouvintes, 3º ano, de inclusão’. Eles me colocaram lá e lá fiquei minha vida toda até o Ensino Médio e, gente, nunca tinha intérprete! Foi uma dificuldade, eu estudava junto com a minha mãe [em casa], ela me ajudava muito, pagamos professores particulares quando eu terminei o Ensino Médio, eu pensei, bom, quero fazer o vestibular, aí tentei um, tentei outro, tentei outro, tentei outro e nada dava certo. Eu fiz, acho que, três vestibulares e, ah, sério, eu larguei de mão porque nenhum tinha funcionado. Então, parei por 1 ano (Fabiano, 20:42 - 21:20).

A mãe de Fabiano decidiu matriculá-lo em uma escola comum, onde ele passou toda a sua vida até concluir o ensino médio, sem a presença de intérpretes de Libras. A falta de acesso a um suporte linguístico exigiu um esforço extra para que Fabiano conseguisse compreender os conteúdos, frequentemente com o auxílio da mãe, que também precisou contratar professores particulares para continuar seus estudos. Ele relata que nunca teve a oportunidade de contar com um intérprete na educação básica, mas, na faculdade, considera que conseguia absorver o dobro das informações, em tempo real, com a ajuda de intérpretes e no contato com colegas.

O relato de Carlota apresenta uma trajetória diferente em relação aos demais participantes. Desde a infância, ela estudou em escolas para surdos, onde teve acesso a professores fluentes em Libras e colegas surdos com quem pôde compartilhar experiências e trocar informações. Essa vivência escolar proporcionou uma base sólida na língua de sinais. No entanto, ao ingressar na faculdade, Carlota enfrentou desafios. Ela relata dificuldades para compreender os conteúdos e o funcionamento da universidade, resultado de sua experiência escolar anterior em um modelo diferente.

Eu concluí o Ensino Superior, mas na verdade eu tive dificuldade durante a faculdade, porque eu não entendia muito bem o funcionamento. Tinha muitas informações, muita coisa que na escola eu sabia como era o processo. Tinha as disciplinas, Matemática, Português e tudo mais. E na faculdade era mais voltado para o futuro profissional das pessoas, e eu tinha dificuldade de entender as matérias, eu também fiz uma segunda faculdade, que é o Letras Libras, e foi nessa segunda faculdade, nesse segundo curso, que eu acabei entendendo muita coisa da vida universitária, e também do convívio social, e das próprias disciplinas, como, por exemplo, História. Então, eu acabei me conectando, entendendo muita coisa nesse segundo curso de graduação. Demorei muito para entender como é a sociedade ouvinte. É isso (Carlota, 12:47 - 13:59).

Foi justamente ao buscar uma nova formação, no curso de Letras Libras, que Carlota finalmente conseguiu conectar seus saberes, compreender a lógica do Ensino Superior e desenvolver estratégias para lidar com a sociedade ouvinte. A transição entre diferentes contextos educacionais pode gerar estranhamento, inseguranças e dificuldades de adaptação, sobretudo quando há uma ausência de apoio linguístico e pedagógico adequado.

Ela relata também o quanto se sentia sozinha enquanto cursava a primeira faculdade e fez amizade com os intérpretes, porque não tinha ninguém para conversar, reflexo do isolamento que Carlota sentiu, a falta de vínculos, sem a convivência dos próprios colegas para dialogar.

E com quais pessoas que eu iria conversar? As únicas pessoas disponíveis, que sabiam língua de sinais, eram os intérpretes. Tinha outros intérpretes também, por exemplo, uma intérprete que estava sempre na sala de aula comigo, no intervalo, a gente ficava junto. E tinha outros intérpretes que eu encontrava no intervalo, que também me viam, me conheciam. Todos os professores me conheciam, porque eu era a única surda, então eu tinha dificuldade de encontrar amigos ouvintes, por exemplo. Essa foi uma grande dificuldade, porque as pessoas geralmente não conhecem os surdos. E os surdos parece que são vistos com um olhar de pena, de tentavam se comunicar de alguma forma através da escrita, mas eu me senti muito sozinha, muito isolada nesse tempo e parece que eu só comentava as coisas da minha vida, o que eu fazia no final de semana, por exemplo, só com os intérpretes, que acabaram se tornando meus amigos (Carlota, 11:12 - 12:35).

Melissa compartilha uma experiência semelhante à de Carlota, relatando a dificuldade de estabelecer diálogo com colegas ouvintes durante sua escolarização em escola comum. Ela afirma que a maioria dos estudantes não demonstra interesse em aprender a língua de sinais, limitando os contatos.

Eu tinha muita dificuldade porque a maioria dos colegas não tinham muito interesse em aprender na língua de sinais em língua, ficavam menosprezando, só ficavam juntos por ser colegas só. Então eu ia com os colegas, por exemplo, estudava disciplina de matemática, sempre fazia junto com alguém, mas no intervalo e tal, no recreio, não tinha tanta essa convivência. Mas com os surdos, isso acontecia com mais frequência, né eu tinha contato com essas pessoas em todos os

momentos. Já na inclusão eu percebi essa dificuldade de comunicação e a maioria das pessoas ouvintes não se interessavam, só davam 'oi' 'bom dia' 'tudo bem' só, percebi que tinha muita dificuldade de comunicação, muito difícil ter colegas ouvintes que se interessam pela língua de sinais, mas eu não me importava porque eu convivia mais com os surdos; acabei me acostumando desde criança (Melissa, 4:33 - 5:20).

Melissa ressalta que só encontrava real convivência e trocas com outros surdos, com quem mantinha contato frequente. Já os colegas ouvintes se limitavam a cumprimentos, sem demonstrar disposição para construir uma comunicação.

A experiência de Ian, que nunca teve intérprete na escola comum, foi marcada por muito esforço. Ele sempre precisava ler em casa para tentar acompanhar os conteúdos, o que era extremamente cansativo. Quando fez o vestibular, em Porto Alegre, por indicação de um amigo, foi aprovado e começou a estudar, junto com outro amigo carioca. Ele relata que sentiu muita clareza nas informações transmitidas durante as aulas com intérpretes de Libras.

Fomos estudando aquele período na Ulbra. No início, nós já tínhamos uma média de 60 surdos matriculados, então intérpretes se dividindo para esses 60 surdos. Inclusive, a Patrícia, que está me interpretando, ela também era intérprete naquela época, e de cursos variados, nós tínhamos intérpretes. Eu conseguia entender muito melhor, com mais clareza, pois antes nunca tive intérprete na escola comum. Os professores falavam de costas, então eu perdia muita informação. Tive muita dificuldade e precisei estudar em casa, ler com esforço, era muito cansativo. Na Ulbra, tudo ficou muito mais claro. Isso me ajudou bastante a compreender melhor o conteúdo. Sou muito grato à Ulbra (Ian, 28:44 - 29:28).

Esse relato mostra como Ian teve acesso à informação clara, o que lhe permitiu compreender melhor os conteúdos acadêmicos em comparação com a experiência anterior. Ele destaca que não havia intérprete na escola comum, os professores costumavam falar de costas, o que dificultava o entendimento. Na Ulbra, porém, com intérprete, tudo ficou mais acessível, de modo que finalmente conseguiu entender com clareza e se sentiu grato pela oportunidade.

A experiência de Alexandre mostra que ele se sentia incomodado por ficar dependendo dos colegas e por exigir atenção especial dos professores. Ele relata:

E depois, juntamente com o Ian e com o outro amigo meu, meu xará, o Alexandre Góes, a gente ficou sabendo de uma universidade que tinha o serviço de interpretação dentro da faculdade, me interessei porque podia me ajudar um pouco de compreensão, porque na verdade antes eu tinha o costume acompanhar aulas por meio da oralização dos professores e quando não entendia, pedia ajuda dos colegas, que ficavam me apoiando, e eu sentava na frente para poder acompanhar a leitura labial dos professores. Às vezes sentia que incomodava o professor por sempre ficar me olhando e aos colegas pois sempre ficavam me ajudando. Parecia um pouco chato (Alexandre, 12:01 - 12:33).

Apesar do incômodo que sentia anteriormente, Alexandre relata que, antes de conviver com pessoas surdas, era uma pessoa tímida e reservada. Sentia-se feliz por estar inserido no mundo dos ouvintes, mas ao mesmo tempo carregava uma sensação de isolamento. Quando começou a conviver com pessoas surdas, seu estilo de vida mudou completamente.

Sim, também me ajudou muito meu estilo de vida. Porque antes eu era uma pessoa muito fechada, muito tímida. Foi uma explosão tudo pela comunidade surda. E nem quero saber de voltar para o mundo dos ouvintes, porque eu me sentia muito solitário naquele mundo em que eu vivia, lá no Rio de Janeiro. Jamais iria voltar para ouvintes, solitário. Toda informação passava atrasado. Os surdos passavam informação rapidamente. Mais liberdade. Parece que estou tendo um trauma, será que isso é um trauma?! Porque não quero mais conviver com pessoas ouvintes, isso é trauma?! (Alexandre, 54:58 - 55:31).

Os excertos apresentados neste capítulo comprovam o impacto do audismo e da exclusão vivida por sujeitos surdos na escolarização. A trajetória desses participantes revela uma busca por reconhecimento da diferença surda e da língua de sinais. Apesar das adversidades, os participantes também revelam um movimento de resistência. A recusa em continuar em escolas audistas, ou seja, pensadas somente para pessoas ouvintes, a migração em busca de espaços onde há língua de sinais e o esforço para permanecer nos estudos, demonstram que esses sujeitos não se conformam com a invisibilização imposta, eles lutam, reivindicam e reconstroem trajetórias.

João relata que, após o fechamento da escola de surdos por falta de verba, precisou ingressar em uma escola de ouvintes, onde enfrentou dificuldades de comunicação. Para se expressar com as outras crianças, ele usava gestos, escrevia bilhetes e até desenhava, buscando formas alternativas para se comunicar e participar das atividades escolares. Segundo ele:

É, eu lembro de quando eu comecei a ir para a escola, era escola de ouvintes, né, eu junto com o resto do pessoal, usava gestos, dificuldade de comunicar, mas escrevia, me comunicava meio desenhando com as outras crianças (João, 32:20 - 32:30).

Pablo compartilha que, durante sua escolarização inicial em uma escola de ouvintes, sentia-se perdido e isolado devido à falta de comunicação adequada. Sem uma escola específica para surdos em sua cidade, ele enfrentou grande dificuldade para acompanhar as aulas, mesmo com a ajuda de colegas e professores que

oralizavam, o que dificultava sua compreensão. Apesar dos esforços, Pablo vivenciou sentimentos de exclusão, desprezo e sofrimento, desenvolvendo até mesmo episódios de depressão devido ao preconceito e à sensação constante de estar afastado do convívio social.

Toda a minha experiência na escolarização inicial foi em escolarização com ouvintes, em escola de inclusão, e lá eu sentia muito perdido por conta das comunicações, só sofrimento, que não havia comunicação. E lá nós não tínhamos uma escola específica para educação de surdos, então foi onde a minha mãe começou a ficar preocupada com a minha escolarização, porque eu não me sentia bem. E muitos colegas até me auxiliavam, também tinha professora que acabava oralizando durante as aulas e que eu não conseguia absorver todos os conteúdos por conta da falta da comunicação. Foi então que através disso eu comecei a fazer terapia de fala com fono e também fiz reforço escolar com professores particulares em casa para aprender um pouco mais o português. Então foi aí que eu fui me esforçando, tentando seguir essa escolarização, mas eu também sentia muito desprezo, né, dentro dessas aulas. E foi por muito tempo esse sentimento de sofrimento, também uma certa depressão que eu desenvolvi por conta desses preconceitos com os colegas, de eu não me sentir incluído mesmo, de eu sempre estar muito distante neste convívio (Pablo, 10:16 -11:56).

Encerro a seção destacando o audismo, o isolamento, a proibição da Língua de Sinais e as diversas dificuldades enfrentadas pelos entrevistados. Tais práticas são percebidas como colonialistas em diferentes ambientes, de modo que:

O conceito de colonialismo, portanto, nos permite observar como essa ordem cultural é imposta e como os efeitos desse colonialismo persistem até mesmo em ambientes educacionais surdos que afirmam ter rejeitado o oralismo, como aqueles influenciados pelo desenvolvimento de movimentos e abordagens de educação bilingue (Ladd; Gonçalves, 2011, p. 296).

Essas experiências mostram como esses desafios os motivaram a buscar a Língua de Sinais, revelando uma trajetória com violências linguísticas e uma luta constante pelo reconhecimento da identidade e dos direitos da comunidade surda. Pokorski, Karnopp e Heinzelmann (2018) salientam que “a escola de surdos possibilita o encontro com surdos e com a língua de sinais, pois se constitui como espaço de encontros e de construção identitária”.

Por isso, os sujeitos surdos diaspóricos procuram escolas onde a Libras esteja plenamente presente, independentemente do país a que pertencem. Nesse cenário, a escola torna-se um espaço de encontro entre surdos, de valorização das diferenças e de enriquecimento das experiências culturais e educacionais.

9.3 O SURDO COMO REFERÊNCIA IDENTITÁRIA E A DIÁSPORA COMO DESLOCAMENTO ENTRE MUNDOS

Esta seção é dedicada à análise das entrevistas que evidenciam o surdo como referência, sendo considerado um modelo para outros surdos. As reflexões aqui desenvolvidas emergem das narrativas coletadas, organizadas na categoria “surdo como referência”, a partir de excertos recorrentes e significativos ao longo das conversas. O foco recai sobre essa temática, com o objetivo de aprofundar a discussão central da tese.

A tese de Pedro Witches investiga como, ao longo do século XX no Brasil, os surdos foram conduzidos linguisticamente por meio de práticas educacionais. O autor parte da noção de “matriz de experiência”, baseada em Michel Foucault, para compreender a surdez como uma forma prática de subjetivação.

A pesquisa se baseia na análise de documentos históricos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), entre os anos de 1909 e 1989. Esses documentos incluem manuais, relatórios, revistas e outros materiais que revelam como a educação de surdos esteve relacionada à ideia de nação e à necessidade de integrá-los a um modelo de cidadania.

O conceito central da tese é o de governo linguístico – a condução dos usos da linguagem como uma forma de regular a conduta dos sujeitos surdos. Essa condução se deu tanto pela imposição da língua oral (especialmente na modalidade escrita) quanto pela tentativa de moldar a forma como os surdos deveriam se comportar linguisticamente. O autor identifica duas grandes categorias de condutas linguísticas: as almejadas (vistas como ideais) e as abjetas (consideradas inadequadas). Essas práticas foram observadas em três âmbitos principais da educação de surdos: o currículo escolar; a formação dos professores; e as práticas pedagógicas. A tese defende que essas práticas visavam produzir uma subjetividade surda com traços universais, o que o autor chama de *Surdus mundi*: uma figura do sujeito surdo globalizado, que embora possa usar a língua de sinais, também é moldado para dominar a língua nacional escrita. Por fim, a pesquisa contribui para o debate sobre o papel da linguagem na formação dos sujeitos – não só surdos, mas de qualquer pessoa – e busca ampliar as discussões nos campos da Educação e da

Linguística. Ela destaca como a língua pode funcionar como ferramenta de inclusão, mas também de controle e padronização de comportamentos.

A língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos, e o fato de constituir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e normas de uso da mesma língua, já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolveram as competências linguísticas, comunicativas e cognitivas por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos (Skliar, 1997, p. 141).

Uma parte que lembro de minha trajetória escolar é que, quando estava na escola de surdos na década de 1990, sempre fazia aulas com a fonoaudióloga. Treinava bastante porque tinha um evento em outra escola de ouvintes, e me convidaram para prestigiar a abertura. Convidaram a mim e a meus irmãos, todos surdos, para participar e mostrar que a terapia fonoaudiológica funcionava para ensinar pessoas surdas a falar. Durante a apresentação, entregaram-me o microfone e me pediram que repetisse uma frase fornecida por eles. Foi uma experiência tão traumatizante que a carrego até hoje.

Skliar explica que, no ano de 2000, o Brasil era influenciado por práticas de normalização baseadas no modelo clínico-terapêutico da surdez. Logo, a educação de surdos se encontrava ainda fortemente marcada por tais concepções e práticas de normalização, calcadas no modelo clínico-terapêutico.

A esse respeito, primeiramente trazemos a experiência de Erika, que revela ter vivenciado, no contexto da educação comum, a ausência de intérpretes de Libras e colegas surdos. Até o oitavo ano, ela estudou em escolas inclusivas sem suporte linguístico ou social, o que dificultava sua experiência educacional. Ainda na infância, aos três anos, foi inserida em uma sala especial destinada a pessoas com deficiência, sendo a única criança surda entre colegas com outras deficiências. A professora, ao perceber essa especificidade, recomendou sua transferência para uma instituição com atendimento especializado para surdos, indicando a escola CEPA. Nessa nova escola havia uma sala específica para alunos surdos, localizada nos fundos do prédio, onde ela passou a estudar com outros três colegas surdos. Esse período foi importante, especialmente pelas amizades que construiu, evidenciando a importância dos vínculos e da convivência com pares na formação da identidade surda. Saliento que a presença de modelos surdos adultos como referencial é fundamental na constituição

da identidade surda. A ausência desses modelos pode gerar sentimentos de confusão, medo e desamparo, como exemplificado no relato de Erika, uma das participantes da pesquisa. Ela compartilha a angústia que sentia ao não encontrar adultos surdos em seu convívio:

Eu percebia que tinha minhas colegas surdas ali e a gente tinha tudo a mesma idade. Eu olhava para todos os adultos ao meu redor e, naquela realidade, todos os adultos que eu encontrava, tanto na família quanto na escola, todos eram ouvintes, todo mundo era ouvinte. Eu ficava com um sentimento, eu ficava pensando: 'Mas o que é isso? Será que surdo não fica adulto? O surdo morre mais cedo?'. E aquilo começou a me dar um medo, um medo, eu ficava aterrorizada, eu comecei a ter um pânico. Enfim, era algo que me atormentava (Erika, 10:27 - 11:00).

Esse depoimento revela como a ausência de adultos surdos pode impactar profundamente a percepção de futuro e pertencimento entre jovens surdos. A construção de modelos positivos e acessíveis é, portanto, um elemento central para o fortalecimento da identidade surda e para a superação de estigmas sociais.

A experiência de Ricardo contrasta com a de outros participantes. Em determinado momento, ele precisou migrar para uma escola comum, onde não havia intérprete de Libras nem apoio especializado. Ele relata que não conseguiu acompanhar os estudos, vivenciando um período marcado por tristeza, isolamento e uma sensação de estar apenas fisicamente inserido na turma. No entanto, ao se transferir para uma escola de surdos, o Concórdia, sua realidade mudou significativamente. Ricardo passou a conviver com jovens e adultos surdos, conseguindo mediar interações entre diferentes faixas etárias. Ele destaca que os adultos participavam de movimentos políticos, como os da Feneis, e que essa convivência foi essencial para seu aprendizado e formação cidadã. Na escola, ele repassava esses conhecimentos para outros jovens da sua idade, fortalecendo vínculos e promovendo troca de saberes.

Então eu convivi com jovens e adultos, eu conseguia fazer essa mediação, eu circulava entre os jovens e adultos. Os adultos participam de movimentos da criação do Feneis, por exemplo, movimentos políticos, e eu fui aprendendo tudo aquilo. E na escola eu fui repassando para outros jovens, jovens da minha idade, por conta dessa convivência com os adultos. E depois eu comecei a conviver com a comunidade surda na sociedade dos surdos aqui do Rio Grande do Sul, de Porto Alegre, e participei de esportes e fui me desenvolvendo muito. Então eu sentia que as pessoas aqui eram bastante ativas. Elas estimulavam uns aos outros. Eram mobilizadas. Elas eram focadas no futuro (Ricardo, 22:51 - 23:45).

A narrativa de Ricardo se aproxima de um relato de Ladd (2013, p. 318), quando aponta que “[...] quase universal, dentro da sala de aula, cada um ajudava os outros a tentar entender tanto o que os professores diziam quanto o significado do que era expresso”.

Posteriormente, Ricardo se envolveu com a comunidade surda na Sociedade dos Surdos de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, participando de atividades esportivas e sociais. Ele relata que esse ambiente foi fundamental para seu desenvolvimento pessoal, e que sentia que as pessoas ali eram bastante ativas e engajadas.

A experiência de Erika, ao ingressar na escola de surdos, também revela a mudança desse ambiente, ao que ela ficou admirada ao perceber que muitos professores eram surdos, algo que, em sua trajetória anterior, nunca havia vivenciado. A presença de docentes surdos em sala de aula despertou nela um sentimento de admiração e pertencimento. Segundo ela: “Eu ficava com a boca aberta” (Erika, 23:30 - 23:49).

Essa narrativa se refere à quebra de paradigmas que ela vivenciou ao ver surdos em posições de liderança, ensinando e compartilhando saberes. Para Erika, essa convivência com colegas e professores surdos representou uma nova forma de se entender no mundo, como alguém que também pode ocupar espaços de protagonismo, que tem protagonismo, que pode ensinar e aprender em sua própria língua. A escola de surdos é um espaço de empoderamento, a presença de professores surdos funciona como referência concreta para o conhecimento de uma identidade, onde se deu lugar à admiração e ao reconhecimento de si.

A história de Camila revela outra faceta da construção da identidade surda: o encontro com a acessibilidade e a comunidade surda no Ensino Superior. Diferente de Marcelo e Erika, Camila não estudou em escola de surdos nem teve contato com instituições bilíngues durante sua formação básica. No entanto, ao conhecer uma faculdade no Rio Grande do Sul, que oferecia intérpretes de Libras para estudantes surdos, sentiu-se feliz e decidiu como continuar seus estudos.

Então, eu fiquei sabendo que no Rio Grande do Sul realmente tinha intérprete, na Ulbra. Aceitei, comprei passagem junto com a minha mãe. A pessoa que me guiou, me mostrando todas essas informações, era o coordenador Ottmar, setor da área de intérpretes naquela época. E lá, encontrei outros surdos, de diferentes cursos: Pedagogia, Computação, enfim. Eram vários

curso com vários surdos. Todos sinalizando. E eu, muito feliz de estar ali naquele meio. Disse: 'mãe, é isso que eu quero. É isso mesmo que eu quero fazer. Eu quero vir para cá' (Camila, 11:12 - 12:00).

Esse momento foi decisivo para Camila, pois a presença de outros surdos, a comunicação em Libras e o apoio institucional despertaram nela um forte desejo de pertencimento. Mais do que escolher um curso, ela escolheu um espaço onde sua identidade pudesse ser respeitada e valorizada. A convivência com surdos de diferentes áreas e a organização institucional para a educação de surdos consolidaram esse sentimento:

Eu aprendi muita coisa, porque aqui em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, têm uma educação muito forte. Vejo que os surdos vêm para cá e realmente aprendem. E eu pensei: 'depois de me formar eu não posso mais ir embora'. Eu me assentei aqui, estabeleci raiz (Camila, 16:32 - 16:52).

Camila encontrou na universidade um ambiente para o crescimento pessoal e acadêmico. Mesmo sem ter passado pela escola de surdos, ela pôde vivenciar o poder da língua de sinais; sua história mostra que a identidade surda pode ser construída e fortalecida em diferentes momentos da vida, desde que haja acessibilidade, acolhimento e espaços onde a Libras seja reconhecida como legítima.

Erika, já mencionada anteriormente, relata a angústia que sentia ao não encontrar adultos surdos em seu convívio. Durante muito tempo, ela sequer sabia que existiam surdos na universidade. A ausência de referências acadêmicas surdas alimentava dúvidas sobre o futuro e sobre as possibilidades de realização pessoal e profissional para pessoas surdas.

Aí teve um congresso, em 2000, eu lembro que era janeiro de 2000, que eu conheci o Ricardo Sander. O Ricardo, ele foi até Maceió, era um seminário ou um congresso? Mas enfim, ele fez uma fala e aquela fala mudou o meu caminho porque me marcou. Ele contou como funcionava numa escola de surdos, que tinha desde o Ensino Básico até o Médio, que tinha surdos na faculdade...Eu ficava pensando: o quê? surdos na faculdade? (Erika, 14:48 - 15:18).

Esse momento foi um divisor de águas para Erika. A fala de Ricardo Sander abriu horizontes para ela. Saber que havia surdos na universidade foi importante, uma revelação que desafiava tudo o que ela havia imaginado até então. A possibilidade de acesso ao Ensino Superior por pessoas surdas passou a ser vista como real.

O relato de Fabiano mostra uma experiência semelhante. Também em 2000, ele teve acesso a uma edição da revista da Feneis que trazia uma reportagem sobre surdos na universidade. E ele ficou surpreso, assim como a Erika: “O QUÊ? SURDOS NA FACULDADE?”, o que chamou sua atenção e despertou uma curiosidade intensa.

Em 1999, era o ano, mais ou menos era quando começou a popularizar a *internet* aos pouquinhos, né? E eu lembro que naquela época eu usava o MIRC que era um *software* para conversar com algumas pessoas. E depois veio o ICQ, um *chat online*. E aí, bom, conversando com algumas pessoas, tive acesso à revista da Feneis de 2000. Eu olhei a revista da Feneis e tinha uma reportagem falando sobre surdos na universidade. Eu, não, não, não, perafá... surdos na universidade, o que que é isso? Aí eu peguei o contato ICQ e comecei a compartilhar no ICQ com algumas pessoas. E aí perguntava, gente, como é que funciona? Vocês conseguiram entrar na faculdade? Como é que é? Vocês estão tendo aula com intérprete? Como é que funciona? (Fabiano, 21:27 - 22:13).

A descoberta de Fabiano possibilitou uma mudança, pois passou a buscar informações, trocar mensagens e entender como funcionava o acesso ao Ensino Superior para pessoas surdas. Assim como Erika, ele passou a enxergar novas possibilidades para sua própria trajetória educacional.

O relato de Junior apresenta uma experiência diferente, pois inicialmente ele ingressou em um curso fora da área de Libras e sentiu muita dificuldade, mesmo com intérpretes de Libras. A barreira linguística dificultou seu percurso acadêmico, mas, quando trocou para outro curso da área de Libras, ele encontrou um ambiente positivo:

Já na UFSC, encontrei um ambiente muito mais adequado. [...] Os professores, especialmente os professores surdos, e os colegas contribuem para um aprendizado muito mais acessível. Mas o que realmente faz diferença para mim é poder perguntar diretamente ao professor o significado do que está sendo estudado. Isso torna o curso de Letras Libras um espaço de conforto para mim, pois posso estabelecer uma relação direta com quem ensina, garantindo uma melhor compreensão e aprendizado (Junior, 20:34 - 20:38 e 21:02 - 21:33).

Júnior compartilha uma experiência ao ingressar na segunda faculdade do curso de Letras/Libras, contrastando com sua vivência anterior em outra instituição de ensino, com frustrações. Ele tentou cursar na primeira faculdade um outro curso, enfrentou dificuldades, especialmente com a Língua Portuguesa e outras disciplinas. A ausência de uma interpretação simultânea nas aulas o deixava desmotivado. Ao iniciar o curso de Letras/Libras, tudo mudou. Desde o início, Júnior sentiu que a conexão com os colegas surdos acontecia de forma natural. A convivência com outros

estudantes surdos contribuiu decisivamente para o aprendizado e troca de experiências, fortalecendo sua identidade e motivação acadêmica.

Quando comecei em Letras Libras, me enturmei rapidamente, como se fosse da noite para o dia. Assim que as pessoas começaram a conversar comigo, me encantei com tudo que aprendi aqui. A troca constante com outros surdos tem sido uma experiência extremamente positiva. Muitos vêm de outros estados para estudar Letras Libras em Santa Catarina, e essa convivência me proporcionou uma bagagem valiosa. Essa vivência me conecta a diferentes comunidades surdas, o que será fundamental no futuro (Junior, 18:41 - 20:20).

Junior destaca que muitos dos colegas vêm de diferentes estados para estudar Letras/Libras em Santa Catarina. A presença de outros surdos permite que o conhecimento circule em formas culturais e linguísticas da comunidade surda. Essa troca fortalece o aprendizado e construção de identidade surda, baseada na valorização da língua de sinais, da cultura e da história compartilhada. O convívio com pares surdos cria um espaço seguro para que os estudantes discutam desafios comuns e conquistas.

Assim como Junior, Carlota também enfrentou desafios em sua primeira experiência universitária. No primeiro curso que frequentou, ela era a única pessoa surda em meio a uma turma exclusivamente por ouvintes. A ausência de trocas significativas e de acessibilidade adequada dificultava sua compreensão dos conteúdos, gerando frustração e isolamento.

Esse segundo curso eu consigo entender melhor as informações, porque existem surdos e ouvintes também, [a turma] é metade Surdo, metade ouvinte. No primeiro curso universitário que eu fiz, eram todos ouvintes e só eu de surda. E agora tem muito mais pessoas surdas para interagir. E agora eu percebo que a interação desse segundo curso é que me possibilita acessar as informações. Tudo aquilo que eu não entendia, agora eu consigo ter a explicação melhor, porque existem trocas maiores entre os surdos e ouvintes. Então essa experiência foi realmente muito desafiadora (Carlota, 14:45 - 15:35).

Carlota afirma que a troca constante entre surdos e ouvintes fluentes em Libras fortaleceu sua autonomia e confiança no ambiente acadêmico. Essa vivência mostra que o surdo, quando reconhecido como referência dentro do espaço educacional, gera uma circulação de saberes mais ampla.

Marcelo relembra a proximidade que tinha com Rodrigo naquela época. Eram amigos muito próximos, compartilhavam experiências, sentimentos e os mesmos desafios enfrentados na escola comum. Ambos se sentiam desconfortáveis e

desmotivados por não terem acesso pleno à Língua de Sinais e por não se sentirem incluídos no ambiente escolar.

Naquela época, a gente era muito próximo. O pessoal de Recife ia até Fortaleza. O pessoal de Fortaleza ia a Recife. A gente tinha bastante essa troca. Lembro que tinha um evento na Associação dos Surdos de Recife, de Pernambuco. Esse é o sinal. Não lembro que evento era. Mas, o Rodrigo foi lá nesse evento. Uma festa, né? E a gente tá lá, conversando. E aí, o Rodrigo começou a falar sobre os anseios na escola. Que ele estava se sentindo meio mal. Eu disse, 'ah, eu também'. Eu e ele estávamos no segundo ano do Ensino Médio. E a gente começou: 'vamos, vamos pra Porto Alegre para estudar na escola na faculdade? Ele disse sim. 'Eu acho que é uma boa gente ir lá pro Concórdia, hein? Que que tu acha?' 'Vamos, vamos eu e tu, pra tentar fazer lá o terceiro ano. Caso a gente não goste, paciência, vamos ficar só um ano e depois voltamos para o Nordeste para estudar na faculdade para não ficar no prejuízo. Se a gente se mudar para o Sul, só pra faculdade e, caso não gostemos, daí voltamos para o Nordeste. Talvez a gente acabe perdendo um pouco de tempo, acabar atrasando a faculdade, porque faltava mais um ano ainda, o terceiro ano. E aí, depois, vamos fazer faculdade'. O Rodrigo topou (Marcelo, 16:57 - 18:13).

Como já mencionei antes, Marcelo ficou sabendo da existência da escola de surdos em Porto Alegre, por meio de um amigo que havia se mudado para o Sul e estava cursando faculdade, de modo que Marcelo e Rodrigo começaram a considerar seriamente a possibilidade de estudar lá. Inicialmente Marcelo planejava ir apenas após concluir o Ensino Médio, no entanto, durante uma conversa informal em uma festa, por uma associação de surdos no Nordeste, os planos mudaram. A troca de experiência e sentimentos entre os dois amigos, que compartilhavam o desconforto de estudar em escolas comuns sem acesso à Libras e à cultura surda, foi decisiva. Ali, naquele encontro, surgiu a ideia de antecipar a viagem. Eles decidiram tentar fazer o terceiro ano já no Sul para concluir o Ensino Médio em Porto Alegre. Caso não se adaptassem, voltariam ao Nordeste para cursar a faculdade, mas acabaram permanecendo na cidade para ingressar no Ensino Superior. Eles buscavam um ambiente onde pudessem estudar com acesso à Libras, à cultura surda. A decisão de mudar de cidade e buscar uma educação foi tomada com coragem, desejo de construir uma nova trajetória.

Glaucia, em um congresso realizado em Recife, teve contato com diversas palestras, entre elas as falas de Gisele Rangel e Marianne Stumpf. Ambas mencionaram a existência de escolas de surdos em Porto Alegre, como o Concórdia e a Ulbra, e falaram sobre a presença de intérpretes de Libras no ambiente universitário.

Então, depois disso, teve um congresso em Recife. Com diversas palestras, inclusive Gisele Rangel, Marianne Stumpf, Antônio Abreu, estiveram presentes neste congresso. E eu assistindo a uma fala da Gisele e da Marianne, dizendo que em Porto Alegre tinha escolas de surdos, que tinha o Concórdia, que tinha a Ulbra. E eu fui me interessando por aquela fala. Aquilo me chamou a atenção. E eu fiquei me escutando. Alguma coisa dentro de mim dizia, eu quero isso, eu quero isso. Eu tenho que buscar mais informações em relação a isso (Glaucia, 40:55 - 41:40).

A Glaucia passou a enxergar a universidade como um espaço possível para pessoas surdas. A presença de intérpretes de Libras e a existência de instituições voltadas era mais do que uma oportunidade, era a possibilidade concreta de continuar os estudos.

João compartilha que, apesar de conhecer o INES, no Rio de Janeiro, preferiu seguir os passos das amigas de Maceió, com quem já estava familiarizado, assim, ele seguiu o caminho de seus amigos surdos em busca de uma educação.

O INES é bom mas preferi ir para o Concórdia, porque lá em Porto Alegre, eu acho que é uma experiência bem diferente, a Jamile já estava lá, a Érica já tinha ido, eu pensei, 'eu vou seguir os passos delas'. Elas já tinham me contado como é que estava a situação por lá, como é que era e, em Maceió, não tinha ninguém indo para o INES. Não tinha outra escolha, em Porto Alegre eu já ia estar mais familiarizado com todo o ensino, né, e aí eu fui atrás, segui os passos desses meus amigos surdos (João, 35:50 - 36:25).

João relata que, quando estava na escola de surdos CEDAL, sentia-se pertencente, mas ao passar para a escola de ouvintes, não se sentiu bem. Quando soube que suas amigas haviam ido para Porto Alegre, ele decidiu segui-las. Ao ingressar na Escola Concórdia, sentiu muita saudade da escola de surdos, o que evidencia seu forte sentimento de pertencimento à escolarização surda.

Aquela coisa, fui encontrando surdos e eu me sentia que, eu sentia saudade do CEDAL, sabe, parece que eu tive um hiato entre uma escola e a outra, e quando cheguei no Concórdia, eu tive que retomar várias coisas, assim. Então, aquilo foi muito importante, eu vi que eu estava com saudade. eu tinha saudade de fato de uma escola de surdos né e tudo era legal e isso foi todo o meu ensino médio até eu me formar no terceiro ano eu lembro (João, 36:54 - 37:20).

Rosa Virgínia compartilha que, após concluir os estudos na Escola Concórdia, ela retornou à sua cidade natal, na Bahia. Posteriormente, ao saber que a ULBRA (Universidade Luterana do Brasil) estava com inscrições abertas e oferecia a disponibilidade de intérpretes, decidiu voltar a Porto Alegre para dar continuidade à sua formação acadêmica.

E depois de me formar, eu voltei pra Bahia. E depois eu soube que a ULBRA, a Universidade Luterana do Brasil, estava com inscrições abertas e tinha disposição de intérpretes. Foi nove anos concluindo o ensino médio, eu tava esperando uma oportunidade para graduação e abriu essa oportunidade na ULBRA. E eu acabei vindo, retornando a Porto Alegre ao Rio Grande do Sul por isso. E tinha também essa questão dos intérpretes, tinha poucos intérpretes que não conseguiam dar conta para todos. Ficava nervosa. A gente ainda não tinha como hoje a realidade que nós temos nas faculdades. E eu fiz a minha formação durante seis anos e hoje já sou formada. E é isso (Rosa Virginia, 14:00 - 14:55).

Ela esclarece que após ter se formado no ensino médio, voltou para a Bahia, mas sentia muita falta de convivência em língua de sinais, falta de estar com outras pessoas surdas. Em sua família, a comunicação era feita pela oralização. Após um ano e meio ficou sabendo da ULBRA e decidiu retornar motivada por essa razão.

E também, quando o Cristiano me perguntou como é que eu soube da faculdade, da ULBRA e eu não tinha explicado tudo, essa pergunta que o Cristiano me fez antes, eu quero responder agora. Então, eu já tinha me formado no ensino médio, já tinha retornado à Bahia e eu tava com muita falta da convivência em língua de sinais. A minha família a gente se comunica através da oralização e eu juntamente com esse irmão a gente sinalizava dentro de casa, mas era apenas eu e mais duas irmãs. E mas eu sentia falta de pessoas surdas, pois fiquei sete anos morando em Porto Alegre sinalizando com todas as pessoas da escola e depois voltei para Bahia e senti muita falta disso. Foi onde depois de um ano e meio eu pensei, não, meu lugar é lá em Porto Alegre, vou voltar. E daí eu voltei e depois fiquei sabendo da ULBRA e fui estudar por isso (Rosa Virginia, 39:55 - 40:55).

A experiência de Alexandre revela como a ausência de referências surdas impactou sua percepção de si. Ele relata que, durante muito tempo, acreditava estar feliz, pois aquela era a forma de convivência que conhecia. Como ele mesmo diz:

Então, desde a minha experiência lá no Rio de Janeiro, eu sempre convivi até 18 anos de idade só com pessoas ouvintes, e apenas eu conhecia grupo de surdos quando ia para terapia de fala, no fonoaudiólogo. A minha mãe, ela sempre me estimulava para conhecer o mundo dos surdos, mas eu não dava muita bola para essa cultura, não queria ir pro caminho dos surdos. Só tive contato com surdos no fonoaudiólogo, mas por fora sempre convivendo com os ouvintes. E eu percebia que eu estava feliz, que eu era assim mesmo, essa era a minha língua de convívio e em outros espaços, junto com a família, por exemplo, eu ia para pedir comida no shopping, nesses espaços públicos, eu tinha vergonha de oralizar, por enfim, por questões de chacota que poderiam ter, e eu pedia para a minha mãe fazer o pedido para mim (Alexandre, 7:58 - 9:20).

Com o tempo, Alexandre percebeu que essa ausência de Libras em sua trajetória estava diretamente ligada à falta de pertencimento. Ele percebeu que não era protagonista da própria vida, e reconheceu que o acesso à Libras e à convivência com outros surdos foi fundamental para ele.

9.4 SE NÃO EXISTISSE A LÍNGUA DE SINAIS, EU NÃO EXISTIRIA

Esta seção propõe uma reflexão sobre a experiência diaspórica vivida por pessoas surdas no contexto educacional brasileiro, com base em três categorias fundamentais: língua de sinais, isolamento escolar e o surdo como referência de identidade.

Os relatos dos participantes revelam trajetórias marcadas por deslocamentos linguísticos e sociais forçados pelas seguintes razões: ausência da Libras, isolamento social, ausência de outros surdos como referência nas escolas, ausência de profissionais tradutores-intérpretes e de professores bilíngues, obstáculos comunicacionais. Tais situações demandam que a pessoa surda, o tempo todo, precise lutar por seu espaço, sua língua e sua cultura.

A língua de sinais emerge como elemento central da identidade surda. Muitos participantes só tiveram contato com a Libras tardiamente, o que comprometeu seu desenvolvimento escolar e linguístico. Quando finalmente descobriram a Libras, em ambientes bilíngues ou em comunidades surdas, esse encontro com outros surdos possibilitou uma experiência linguística e cultural plena.

Ao encontrar outros surdos, seja em escolas bilíngues, associações ou universidades, os participantes passam a se reconhecer, ganhar confiança e criar novas formas de ver a vida. Contudo, também, a presença de pares, de espaços bilíngues e de políticas educacionais que respeitem a singularidade da comunidade surda foram fundamentais para romper com o ciclo de exclusão.

Esses relatos ajudam a entender a experiência diaspórica como um processo contínuo de mudança, resistência e reconstrução. É um movimento de fortalecimento da identidade, de afirmação da cultura e de busca por pertencimento. Quando a língua de sinais é reconhecida e valorizada, ela se torna o centro dessa jornada, permitindo que pessoas surdas deixem de ser apenas "incluídas" e passem a ser protagonistas de suas próprias histórias. Nesse sentido.

A escola como espaço da língua de sinais ocupou um lugar central nas narrativas, evidenciando que é por meio da língua de sinais que adquirem conhecimento. É considerada como a língua de acesso e de conforto linguístico, de comunicação, de aprendizados e de direito da comunidade surda. Além dessa afirmação, destacaram a importância da educação bilíngue e do aprendizado do português, para comunicação com os ouvintes e para o aprendizado da leitura e escrita na escola (Karnopp; Pokorski; Heinzelmann, 2018, p. 8).

O relato de Rodrigo mostra que, apesar de ter irmãs surdas com quem ele compartilha a língua de sinais, a mudança de escola e de estado possibilitou o acesso à aprendizagem e informações, bem como ao desenvolvimento de sua autonomia.

[...] eu lembro de muitas coisas daquela experiência do Sul. Foi maravilhosa! Valeu muito a pena! Me deu muita base para a minha vida. Muitas informações foram importantes naquele momento, a independência da família. Eu me sinto independente, eu me sinto autônomo. Foi muito legal. Eu agradeço muito à Concórdia e à ULBRA, aos colegas. Agradeço também a Fortaleza, A Associação, a todos os amigos que me auxiliaram nesse meu crescimento. Agradeço também a Porto Alegre, algumas pessoas que compartilharam dessa minha vivência, agradeço a todos. Mas eu lembro que isso foi um grande marco para mim. Obrigado! (Rodrigo, 44:16 - 44:57).

Mais adiante, Rodrigo expressa a centralidade da língua de sinais em sua trajetória. Ele afirma que, sem a Libras, talvez nem teria chegado ao ensino superior. Para ele, a língua de sinais é a base de sua existência: *“O principal sempre foi a língua de sinais. Se não existisse a língua de sinais, eu não existiria. Com a língua de sinais, eu existo. A língua de sinais nos ajudou a crescer e se desenvolver”* (Rodrigo, 1:06:17 - 1:06:30). Essa afirmação revela o papel vital da Libras no processo de crescimento e desenvolvimento pessoal, destacando como o acesso à língua é condição fundamental para que sujeitos surdos possam se reconhecer, se afirmar e ocupar seus espaços no mundo.

Para Marcelo, quando ele se mudou para o Rio Grande do Sul para estudar na escola de surdos, Concórdia, sua família logo percebeu a mudança no comportamento dele. Antes, nas escolas regulares, ele enfrentava dificuldades, faltava com frequência e tinha conflitos com professores. Mas na escola Concórdia tudo mudou, passou a frequentar as aulas diariamente, participar ativamente e ter uma boa relação com os professores. Essa mudança chamou a atenção da família, que reconheceu a importância de um ambiente escolar para surdos onde tem a língua de sinais. Essa experiência chamou a atenção da família, que reconheceu a importância de um ambiente escolar voltado para surdos, onde a Libras e a cultura surda são valorizadas. Marcelo queria continuar seus estudos no ensino superior, e mesmo diante das dificuldades financeiras, a família decidiu apoiar seu sonho.

Mas, no geral, foi uma experiência quase indescritível. E eu quis fazer faculdade, na Ulbra. Era insustentável, era muito caro. A família viu o quanto eu tinha me desenvolvido na escola Concórdia. E todos pensaram: Não, a gente precisa dar um jeito e resolver isso. E eles compararam com todo o ensino que eu tive até então. Eles viram, eles puderam ver toda a

diferença porque na escola Concórdia, por exemplo, eu não faltava. Eu estava sempre participando, fazia todas as provas. Estudava e não tinha problemas com professores e faltas como na outra escola. Nas outras escolas de inclusão, eu faltava, brigava com os professores. E em Concórdia eu ia todos os dias. Então a minha família percebeu essa evolução em mim. E a importância da escola (Marcelo, 23:27 - 24:21).

O relato de Marcelo evidencia o papel da língua de sinais na construção de sua identidade como sujeito surdo. Ele destaca que foi por meio da escola de surdos, um espaço que adotava a Libras como língua de instrução e convivência, que passou a se reconhecer, compreender suas capacidades e limitações, e desenvolver uma percepção mais clara de si mesmo.

Marcelo ilustra a importância da língua de sinais na construção de sua identidade como sujeito surdo. Ele destaca que foi por meio da escola de surdos, um espaço que adotava a Libras como língua de instrução e convivência, que passou a se reconhecer, compreender suas capacidades e limitações, além de desenvolver uma percepção mais clara de si mesmo. Ademais, sua experiência revela como as escolas bilíngues que reconhecem a Libras como língua legítima são os espaços de escolarização mais adequados para pessoas surdas, pois promovem o acesso ao conhecimento, o fortalecimento da identidade e do pertencimento cultural. Marcelo afirma que, mais do que uma mudança educacional, essa vivência foi essencial para que pudesse existir plenamente, foi o reconhecimento de sua identidade surda. Segundo ele:

Agora eu vivo no Rio Grande do Sul. Como é que vou resumir, essa mudança, essa descoberta da L1, posso dizer que me salvou. Foi a minha salvação, porque sem essa busca pela L1, de fato, eu seria uma criança problemática até crescer. Penso que aprendi com a língua de sinais, eu olhei para mim mesmo, eu me reconheci como sujeito, minha identidade. Eu entendi quem era o Marcelo, eu entendi quem eu era de verdade, sabe. Então tudo isso por causa da escola, dessa escola de Surdos que utilizava língua de sinais e comecei a entender quem eu era, o que eu fazia, quais eram as minhas limitações, quais minhas qualidades, minhas capacidades, o que eu podia e podia fazer. Comecei a descobrir a identidade de quem eu era mesmo e comecei a me encontrar com outros que tinham a mesma experiência. Comecei a encontrar os ‘pares surdos’, a identidade que eu me enxergava neles, e a gente conseguiu fazer troca sobre as experiências que a gente tinha. Foi um mundo de descobertas e eu consegui buscar as oportunidades, que antes disso eu não tinha essa vontade de aprender a me conhecer (Marcelo, 27:15 - 28:40).

A escola bilíngue foi o espaço onde Marcelo pôde se reconhecer, compreender suas limitações e potencialidades, e construir sua autonomia. O contato com outros surdos, os “pares surdos”, permitiu trocas de experiências que fortaleceram ainda

mais esse processo de identificação. Ele passou a enxergar sua própria história refletida na dos outros, e isso lhe deu impulso para buscar oportunidades que antes nem cogitava.

Marcelo também parabeniza o projeto de extensão que se propôs a registrar sua trajetória e a de outros surdos que mudaram de estado em busca de uma educação em Língua de Sinais como L1. Para ele, esse tipo de iniciativa é extremamente importante, especialmente diante do cenário atual, marcado pela diminuição das escolas de surdos como os fechamentos da SUVAG e da Concórdia. Em seu relato, Marcelo afirma:

A gente sabe que cada vez mais a escola de Surdos está diminuindo. A Escola SUVAG onde eu estudei, fechou. A escola Concórdia, onde estudei, fechou também. Então, penso que essas escolas de Surdos fizeram a minha vida. Mudaram minha vida. Fechar essas escolas, parece que a sociedade quer oprimir os surdos sem estes espaços de transformação. Eu penso que esse projeto e todos esses registros são fundamentais e de suma importância para que as pessoas entendam, para que a sociedade entenda a importância da Educação Bilíngue, da Escola Bilíngue. Lembrando sempre de que a Língua de Sinais, a Libras é a L1 do Surdo (Marcelo, 29:00 - 29:41).

Ele enfatiza que projetos como este, que registram e divulgam essas vivências, são fundamentais para que a sociedade compreenda o valor da Educação Bilíngue e da Escola Bilíngue. Marcelo reforça ainda que a Libras é a L1 do surdo, e que garantir esse direito é assegurar acesso à linguagem, à cultura e ao pertencimento.

Primeiramente destacamos a representação de escola como espaço surdo, como a escola 'de' surdos. Em alguns momentos das entrevistas os alunos sinalizaram a preocupação com a diminuição do número de alunos matriculados nas escolas de surdos, bem como o medo de perderem esse espaço de contato com outros surdos. Afirmaram, em suas narrativas, a necessidade de contato e de compartilhamento de informações entre pares, bem como a necessidade da presença de professores bilíngues fluentes, a importância de mais professores e diretores surdos na escola. Assim, a escola de surdos é considerada como o espaço surdo, de encontros e de produção cultural e identitária (Karnopp; Pokorski; Heinzelmann, 2018, p. 8).

Há um vídeo comemorativo pelos 23 anos da Lei de Libras em que Marcelo compartilha, de forma resumida, sua trajetória de vida e destaca o impacto da Libras em sua formação e representação pública. Ele relata que frequentou oito escolas inclusivas e enfrentou muitas dificuldades, pois não sabia como se relacionar no

ambiente escolar devido à ausência da Libras. No entanto, a experiência de ingressar em uma escola bilíngue lhe possibilitou o reconhecimento e a importância da língua de sinais para se relacionar com o mundo. A partir desse momento, ele passou a conviver com outros pares surdos e a se reconhecer como sujeito. Marcelo afirma que, sem a língua de sinais, não estaria no palco, e agradece pela oportunidade de ter tido acesso à Libras²⁶.

A experiência de Fabiano mostra como o descolamento pode ser também um reencontro com a própria identidade, ao estabelecer no Rio Grande do Sul, passou a vivenciar novas perspectivas, tanto no campo educacional quanto na vida cotidiana.

Então o Rio Grande do Sul me permitiu ter várias outras perspectivas, não só sobre o ensino, mas sobre a vida. Percebo que hoje tá tudo diferente com um avanço de leis, com a tecnologia. Vejo que o Nordeste está avançando mas como eu já estou aqui desde que vim para cá (Fabiano, 38:06 - 38:28).

Fabiano evidencia também como a mudança em busca de uma educação em língua de sinais foi decisiva para sua trajetória. O contato com novas realidades e o acesso à educação bilíngue contribuíram para que Fabiano ampliasse sua visão de mundo e fortalecesse sua identidade surda. Ele relata que, se não tivesse se mudado para o Rio Grande do Sul, provavelmente não teria continuado seus estudos:

Vou dizer para vocês que se eu não tivesse mudado, eu ia ter trabalhado na fazenda. Eu ia estar trabalhando, capinando, na roça, trabalhando com alguma coisa braçal [...] Se eu não tivesse vindo para o Rio Grande do Sul para estudar, eu acho que, bom, eu não teria a vida que eu tenho hoje, o ambiente acadêmico, todo o conhecimento que eu adquiri. Me mudar para cá, eu passei a me olhar de outra forma, passei a ser mais independente. Eu acho que é isso. Se eu não tivesse vindo, eu com certeza viveria na roça. Talvez eu nem tivesse dentes, gente, vou dizer para vocês. É, não, é isso, mas eu agradeço muito a comunidade surda daqui do Rio Grande do Sul, que me receberam muito bem, foram muito receptivos. Agradeço também a minha família que deixou eu vir, me deu apoio e deixou eu vir e isso não é fácil, gente. Eu também agradeço a minha família que me deu o apoio e deixou eu vir e isso não é fácil, gente (Fabiano, 49:52 - 50:00 e 50:43 - 51:36).

Fabiano expressa com sinceridade que, sem essa mudança, sua realidade seria completamente diferente, talvez até marcada por privações básicas. Ele encerra seu relato com gratidão à comunidade surda do Rio Grande do Sul, reforçando o papel

²⁶ Esse depoimento ocorre por volta de 37 minutos e 50 segundos da transmissão oficial do Ministério da Educação no YouTube intitulada “MECAoVivo - Comemoração dos 23 anos da Lei de Libras”. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/ACfkfxcwu2o>. Acesso em: 11 nov. 2025..

essencial da educação bilíngue e do pertencimento comunitário na construção de sua identidade.

Melissa reflete experiência semelhante à de Fabiano. Ela relata que, antes da mudança, sentia-se estagnada. Ao se mudar para Santa Catarina, encontrou estímulo, acesso à informação e oportunidades que possibilitaram seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Com essa mudança, consegui me desenvolver de forma muito rápida. Antes, eu me sentia estagnada, sem nada que me motivasse a querer me desenvolver. Em Santa Catarina, encontrei esse estímulo, essa vontade de trabalhar e estudar para alcançar meus objetivos. Hoje, conquistei minha independência. Vim sozinha para outra cidade e me admiro muito por isso. Minha família não precisa me apoiar, pois faço tudo sozinha. Comparando com o passado, eu estava muito parada, estagnada. Aqui, tenho acesso a muitas informações, uma verdadeira avalanche de informações que trouxe uma grande diferença para minha vida. Gosto de morar em Florianópolis (Melissa, 19:18 - 20:16).

Melissa destaca com orgulho sua independência, ao enfrentar sozinha o desafio de viver em outra cidade. A mudança fortaleceu sua autoestima e autonomia, assim como Fabiano, ela reconhece que, sem essa decisão, sua vida teria permanecido limitada, sem o crescimento que hoje percebe.

Jamilly compartilha uma visão sobre sua mudança para outro estado, afirmando que não houve nenhum momento de arrependimento. Pelo contrário, ela considera a experiência altamente produtiva.

Não me arrependo em nenhum momento. Porque foi por conta dessa mudança, por conta desses espaços diferentes que eu frequentei, é que me deram bastante experiência. E que eu aprendi. Então, qualquer lugar que eu tiver uma comunicação em língua de sinais, eu vou. Então, não importa o lugar onde eu estiver, se for aos Estados Unidos, eu irei aprender a língua de sinais em ASL, não importa o lugar (Jamilly, 1:09:36 - 1:10:18).

Ela revela que o essencial é ter acesso à língua de sinais, independentemente do local, seja outro estado ou até mesmo outro país. Jamilly está disposta a ir onde houver essa possibilidade. “Não importa o lugar onde eu estiver, se for aos Estados Unidos, eu irei aprender a língua de sinais em ASL, não importa lugar”. Sua fala evidencia como a experiência diaspórica vivida por pessoas surdas em busca de educação bilíngue produz autonomia, desperta curiosidade e alimenta o desejo contínuo de aprender e se conectar com outras comunidades surdas ao redor do mundo, fortalecendo identidades e vínculos culturais por meio da língua de sinais.

Ao mesmo tempo, a experiência de Camila evidencia que sua vida, após a decisão de buscar um aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, redirecionou sua trajetória em busca de uma instituição que oferecesse intérprete de Libras, fator essencial para melhorar a qualidade de vida. Ela relata também que se não tivesse mudado para cá, a sua vida teria permanecido limitada.

Se eu tivesse continuado lá com a minha família, se eu não tivesse vindo para cá, eu acho que eu me sentiria muito bitolada, família sempre fica me protegendo assim, porque não poderia isso, não poderia aquilo, não poderia aquilo outro, então eu ia ficar assim, tá, o que eu faço agora? Meio sem rumo, meio sem ter o que fazer, dependendo da família. Me sentindo muito dependente. Então, como me virar essa independência da família foi muito importante, que eu vivia muito ali, fechada, né, naquele foco familiar, naquela dependência, né, então quando a minha mãe me falou que aqui no Rio Grande do Sul tinha faculdade, tinha ULBRA, tinha intérprete, aquilo tudo se ampliou de uma forma, assim, eu fiquei OBA. E eu pensei, na hora, eu quero isso para mim agora e valeu muito a pena essa mudança. Valeu muito a pena ficar sozinha, aprender as coisas sozinha, a forma de ir atrás, né, de buscar informações, de conviver com a comunidade surda, estudar, enfim, são diversos fatores que fizeram eu permanecer e se eu tivesse lá, eu não sei nem como responder para vocês. Então, como seria a Camila de hoje, né, e talvez eu tivesse um trabalho bem simples, uma vida bem ruim mesmo, não teria condições financeiras de ter uma casa, uma família, enfim. Agora, Fortaleza melhorou muito, né, tem acessibilidade, tem intérprete na faculdade, mas isso começou muito depois, né, eu já estava até formada aqui quando eu soube dessas informações por lá. Então, eu agradeço muito aos gaúchos do Rio Grande do Sul o presente que eles me deram. Que a minha vida hoje é muito melhor (Camila, 51:38 - 53:39).

Essa mudança representou uma reconstrução de identidade. Ao atravessar em um ambiente com a língua de sinais, ela pôde desenvolver habilidades, estabelecer vínculos com a comunidade surda e conquistar sua independência. A presença de intérpretes de Libras foi essencial para que ela se sentisse incluída e capaz de acompanhar os estudos com autonomia. Essa afirmação “Que a minha vida hoje é muito melhor” denota um reflexo do impacto do movimento diaspórico vivido por pessoas surdas que migram em busca de reconhecimento linguístico. A trajetória de Camila mostra como a fuga da violência linguística. Sem a língua de sinais, ela se sentia excluída e limitada. Ao encontrar um ambiente que valoriza sua língua natural, ela reconstruiu sua identidade como mulher surda, estudante e cidadã ativa. Essa mudança foi uma forma de lutar por seus direitos e mostrar que Libras é um direito que pode mudar vidas.

A experiência de Glaucia foi semelhante à de outros entrevistados, especialmente no que diz respeito às descobertas relacionadas à identidade. Essas descobertas começaram a surgir quando ela passou a contar com intérprete na

faculdade, o que lhe permitia fazer perguntas e participar mais ativamente das aulas. Durante sua trajetória escolar anterior, em instituições comuns, ela nunca teve acesso a intérprete e, por isso, enfrentava barreiras linguísticas que a impediam de se comunicar plenamente. Após oito anos de estudos no ensino superior, Glaucia finalmente se formou. Aliviada, ela compartilha suas conquistas:

Então eu senti que sou outra pessoa no mundo. Eu pensava ‘Nossa, é isso?’ E aquilo tudo foi me marcando, de certa forma, eu fui entendendo que essa é a minha identidade surda. Não tem como explicar. Eu me empoderei. E isso tudo ficou dentro de mim. Eu sou surda. Me estabeleci na raiz (Glaucia, 52:47 - 53:12).

Comparando com o passado, onde nunca teve contato com Libras, ela percebeu o quanto isso havia limitado sua identidade. Agora, com acesso à comunicação, ela se sentia como se estivesse outra pessoa no mundo. Tudo começou a fazer sentido. Ela entendeu quem realmente era: uma mulher surda, com orgulho e pertencimento. Como ela mesma diz, “Essa é a minha identidade. Eu me empoderei”. A presença da Libras facilitou o aprendizado, um sentimento de reconhecimento.

A partir desse momento, Gláucia conquistou autonomia, ampliou seus conhecimentos e passou a refletir sobre o quanto havia perdido por não ter tido acesso à educação bilíngue desde cedo, onde todas as disciplinas são ensinadas em língua de sinais, sua vida teria sido muito mais conectada. Ela teria acesso a conteúdos claros, exemplos visuais, interação com colegas e professores fluentes em Libras, elementos que facilitam a compreensão e o aprendizado.

Foi um grande prejuízo que essa educação me trouxe. Hoje, eu, refletindo sobre mim, quem eu sou hoje, se tivesse estudado no Colégio Concórdia, o Frei Pacífico, por exemplo, onde todas as conversas, as disciplinas são em língua de sinais, eu me sentiria mais conectada. Eu teria exemplos em língua de sinais, eu teria toda a ocupação, eu teria conteúdo em língua de sinais, e aí eu poderia absorver as informações, e poderia ter desenvolvido por isso, porém nunca tive essa oportunidade. Então, eu, Gláucia, como eu disse, eu queria ser aquela criança, que teve esse ensino desde pequeno, para ter uma outra evolução hoje. Então, eu me senti muito prejudicada, assim. Foi uma fase muito triste, eu sofri muito, chorei muito, até conseguir mudar. Por que eu mudei? Porque eu queria isso para mim, eu queria um up na minha vida, eu queria uma mudança radical. Lá tinha intérprete, eu ficava assim, chocada com essa diferença, né. Os intérpretes eram fluentes, e eu pensava, nossa, eu estou entendendo, é isso, é isso, eu estou conseguindo me relacionar, estou conseguindo me relacionar com os conteúdos, as informações são claras, está tudo muito claro para mim. E aí eu evolui, assim, de uma hora para outra. E eu, eu me senti muito mais conectada. Eu consegui trabalhar e continuei estudando, pesquisando e ampliando, eu consegui minha autonomia e isso me ampliou muito, ampliou muito meus conhecimentos e isso tudo ficou, né, para mim. E aí eu ficava sempre pensando, nossa, quanto prejuízo eu tive, né, quanto, quanto faltou (Glaucia, 1:11:11 - 1:12:57).

Seu relato é um alerta sobre os danos da violência linguística e a importância de garantir que pessoas surdas tenham acesso à Libras como língua de instrução desde os primeiros anos escolares.

O relato de Erika revela o quanto ela se sente grata e reconhecida, destacando que, além da escola, foram as Associações de Surdos que possibilitaram sua apropriação da língua de sinais, mesmo tendo aprendido tardiamente, aos 16 anos. Esse processo evidencia o empoderamento linguístico como um direito fundamental. A apropriação tardia, nesse contexto, torna-se um ato de resistência e de reconstrução identitária.

Eu agradeço muito então a Associação de Surdos de Alagoas e a Associação de Surdos aqui do Rio Grande do Sul, que foram quem fizeram com que eu me apropriasse de fato da língua de sinais. Porque eu acabei aprendendo tardiamente, com 16 anos. Agradeço, um obrigado especial aos meus pais, que apesar de eu ter que ter insistido, eles concordaram com essa aventura de mudar para cá. Então hoje eu sou muito grata a eles (Erika, 27:09 - 27:33).

Sobre a trajetória de Marcelo, ele relata que, quando começou a estudar na escola de surdos, percorriam o percurso para continuar buscando a oportunidade para crescer. Marcelo ainda relata que sua trajetória escolar, por múltiplas experiências de inclusão, é uma prova viva da eficácia da escola bilíngue para estudantes surdos. Ao longo de sua formação, passou por oito escolas, cinco delas apenas até o quinto ano, e vivenciou diferentes modelos de ensino: turmas mistas com e sem intérprete, momentos em que era o único aluno surdo entre ouvintes, e outras tentativas de inclusão com diferentes graus de efetividade.

Eu fico pensando que, olha só, somando todas as escolas, até concluir o ensino médio, eu tive cinco escolas, fui aluno em cinco escolas. Cinco só até o quinto ano, imagina, são oito escolas somando tudo, do primeiro ano até o terceiro ano do ensino médio. Eu experimentei diversos tipos de inclusão, só eu de surdo com outros surdos, com intérprete, sem intérprete, de tudo quanto é jeito, integrado ou não integrado, tinha vários tipos. As vezes, eu era o único, surdo no meio dos ouvintes, com intérprete, ou às vezes sem intérprete, às vezes era uma turma de surdos e ouvintes misturados com intérprete, às vezes sem interprete. então, experimentei de tudo, sério, eu acho que tive quase todos os tipos de inclusão, de inclusão. Eu acho que eu tive a experiência, aproveitando esse momento também pra vocês aí que estão fazendo esse registro, né, e conseguir ter essa forma de registro, para mostrar os dados de informação, que tem surdos que já experienciaram tudo quanto é tipo de método para ensino de surdos, no ensino básico, fundamental e médio. Bom, eu sou uma prova viva de que a escola bilíngue é o melhor método, sem dúvidas. Então eu vou ficar aproveitando esse momento pra provar isso, mostrar pra vocês também. Aproveito e vou fazer esse registro (Marcelo, 1:01:00 - 1:02:22).

Essa vivência reforça sua convicção de que o modelo bilíngue, aquele que valoriza a Libras como primeira língua e o português como segunda, é o mais adequado para garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos. Marcelo aproveita o momento do registro para afirmar que sua experiência representa muitos outros surdos que passaram por diferentes métodos de ensino, e que a escola bilíngue se destaca como a mais eficaz.

Jamilly relata que, independentemente do lugar, sua experiência seria o que mais agregaria. Segundo ela:

Na verdade, a minha experiência foi muito boa. Foi um grande desafio para mim. Porque essa mudança de estado, de Maceió para Porto Alegre, para o Rio Grande do Sul, eu fiquei pensando, não importa aonde eu fosse, tudo seria a meu favor. A minha experiência me agregaria. Então, não importava para onde eu fosse (Jamilly, 27:14 - 27:36).

Esse trecho revela uma compreensão de que o pertencimento e o crescimento pessoal não estão necessariamente atrelados aos territórios de origem, mas sim a forma como se vive e se constrói sentido nas novas experiências, uma oportunidade. Nesse sentido, a língua de sinais é o elemento que une os sujeitos surdos, criando espaços de pertencimento que transcendem fronteiras geográficas. A escola, como espaço, torna-se lugar de produção de identidade surda onde há possibilidade de sinalizar e compartilhar experiências visuais. O trecho de Jamilly reforça que a educação bilíngue, com a Libras como primeira língua, é fundamental para a existência, pois, sem ela, não estaríamos aqui:

Sobre a educação, sim, é muito importante, óbvio. É importantíssima a educação em língua de sinais, principalmente a educação bilíngue, né? Se não tem essa educação, nós não estaremos aqui. Como que seria o nosso futuro? A educação precisa ser por meio da língua de sinais. Precisa ser ministrado os conteúdos por meio da língua de sinais. Ter metodologias baseadas na visualidade. Precisa ter vários itens, né, vários requisitos para que elementos, para que ela se componha de uma forma que, para nós surdos, seja eficiente. Então, é necessário que existam mais escolas de surdos, que elas sejam criadas. Isso é muito importante (Jamilly, 1:07:41 - 1:08:32).

Essa trajetória mostra o que pode ser compreendido como uma experiência diaspórica vivida pelo sujeito surdo, alguém que transita por espaços educacionais e sociais que ignoram ou silenciam sua língua e cultura, resultando em um sentimento de desenraizamento e exclusão identitária. Nesse contexto, a escola bilíngue emerge

como um lugar de retorno simbólico, onde o surdo deixa de ocupar a posição de estrangeiro em sua própria formação e passa a assumir o papel central na construção do seu saber. É nesse ambiente que ele encontra pertencimento, reconhecimento e autonomia, tornando-se, enfim, protagonista de sua própria trajetória educacional.

Dessa forma, os relatos mostram que a educação bilíngue não só garante o acesso ao conhecimento, como também ajuda na construção da identidade das pessoas surdas. Ao reconhecer a Libras como língua principal de ensino e comunicação, a escola bilíngue rompe com práticas excludentes e cria condições reais para que o sujeito surdo se reconheça, se expresse e se desenvolva. O deslocamento, nesse contexto, torna-se um reencontro com sua própria história.

A produção dessas narrativas foi reunida e analisada em função do objetivo exposto acima de investigar as produções de narrativas utilizando os conceitos de diáspora e cidadania linguística no processo de escolarização. As narrativas também foram utilizadas visando subsidiar o objetivo de escolha de temas conforme as recorrências trazidas pelos surdos entrevistados ao longo dos encontros promovidos pela ação de extensão. A partir dessas recorrências que apareceram nas narrativas, foram sendo criadas categorias analíticas.

Ficou evidente, no conjunto de narrativas dos convidados do projeto, que a Escola Concórdia foi uma referência que fez com que os surdos a escolhessem como local para estudar. Portanto, esse material nos faz compreender as condições de possibilidade que emergiram nessas instituições no final dos anos 90 e início dos anos 2000.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das leituras e análises das entrevistas produzidas para o desenvolvimento desta pesquisa, neste momento retorno aos objetivos que orientaram a produção da tese para apresentar as considerações finais.

No que se refere ao primeiro objetivo – *investigar as narrativas de surdos diaspóricos sujeitos que experienciam deslocamentos característicos do conceito de diáspora em seus processos de escolarização no território nacional* –, é possível afirmar que as experiências relatadas por estudantes surdos revelam que esses deslocamentos não são apenas geográficos. Essas experiências vão constituindo estraneidades, no sentido de que o que importa são os deslocamentos não geográficos.

Importam, por isso, as estraneidade não territoriais. Estrangeiro não é só excluído da lógica social predominante. É também aquele que tem um segredo: sabe que existe outro modo de vida, ou existiu, ou poderia existir. Se é um estrangeiro em sua própria sociedade, um estrangeiro-nativo, sabe que houve outras formas de trabalhar, divertir-se e comunicar-se, antes que chegassem turistas, empresas transnacionais ou jovens que mudaram os modos de conversar e de fazer. Uma das experiências de estraneidade perturbadoras do “próprio” é a do migrante que retorna a seu país de origem dez anos depois e, ao falar com seus compatriotas usando palavras que não se usam mais, ouve perguntarem: ‘Você não é daqui, não é mesmo?’ (Canclini, 2020, p. 61-62).

Ao chegar ao final desta tese, destaco que não se trata somente de apreciar as diferenças e experiências nos modos de vida de pessoas surdas; antes, é reconhecer outros tipos de diferença que nos localizam, situam-nos e nos posicionam como povo surdo. A questão não é tão simples, considerando que nossas diferenças linguísticas não nos constituem inteiramente, mas somos constituídos por diferentes tipos de diferenças, étnicas, de gênero, sexualidade, classe e região. Hall, ao tratar sobre as diferenças raciais, coloca que:

Trata-se também do fato de que esses antagonismos se recusam a ser alinhados; simplesmente não se reduzem um ao outro, se recusam a se aglutinar em torno de um eixo único de diferenciação. Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: elas frequentemente se deslocam entre si (Hall, 2003, p. 346).

Os conceitos que utilizo nesta tese estão vinculados às leituras e escolhas teóricas e metodológicas: diáspora e estraneidade, que tornaram fecundas a articulação com os dados produzidos durante as entrevistas. Entretanto, o termo diáspora, assim como para Hall, traz algumas questões que passo a citar:

Durante muito tempo, não usei o termo diáspora porque ele era usado principalmente em relação a Israel. Era o uso político dominante e é um uso que considero problemático, por causa do povo palestino. Esse é o significado originário do termo 'diáspora', embutido no texto sagrado, fixado na paisagem original, que exige a expulsão dos demais e a recuperação de uma terra já habitada por mais de um povo. Esse projeto diaspórico, de 'limpeza étnica', não era defensável para mim. Contudo, devo também dizer, há certas relações entre a diáspora negra e a diáspora judaica – por exemplo, a experiência de sofrimento e exílio, e a cultura do livramento e da redenção que resultam daí (Hall, 2003, p. 416-417)

A escolha pelo conceito de diáspora, nesta tese, tornou-se produtiva pela experiência de isolamento, de audismo e sofrimento pelo qual os surdos passam durante sua trajetória escolar. O encontro com a língua de sinais significa a construção da cultura surda, possibilitando o encontro com a “cultura do livramento e da redenção que resultam daí”.

Nesse sentido, Ladd (2013, p. 34-35) destaca que há “maneiras surdas de estar no mundo, de conceber esse mundo e o seu lugar ali (tanto na realidade como potencialmente)”. De modo articulado, é possível dizer que a surdidade (*Deafhood*) foi se constituindo nesta tese por meio das narrativas produzidas pelos surdos que entrevistei. Ladd (2013, p. 3) explica que:

À medida que ia absorvendo estas histórias e emoções, dei por mim a descobrir uma nova denominação de 'Surdidade' ('Deafhood'). Surdidade não é, todavia, uma condição médica 'estática' como a surdez. Ao invés, representa um processo – a luta por que passa cada criança Surda, família Surda e adulto Surdo para explicarem a si próprios e aos outros a sua existência no mundo. Ao partilharem suas vidas uns com os outros enquanto comunidade, e governando-se por essas explicações, mais do que escrevendo livros sobre elas, as pessoas surdas envolvem-se numa práxis diária, num diálogo interno e externo continuado. Este diálogo não só reconhece que a existência como pessoa Surda é um processo de tornar-se e manter-se 'Surdo' mas também reflete interpretações diferentes de Surdidade, do que possa significar uma pessoa Surda numa comunidade Surda.

Esta tese, portanto, denuncia o apagamento das escolas de surdos e reafirma a urgência de políticas que garantam o direito à educação bilíngue. Ao registrar essas narrativas, contribui para a valorização da experiência surda e para o fortalecimento que respeite a diferença, promova o pertencimento e reconheça a Libras como língua legítima e fundante da identidade surda.

A partir das leituras de Stuart Hall, e das articulações com os estudos surdos, foi possível adaptar e ressignificar o conceito de diáspora para compreender os movimentos da comunidade surda em busca de educação bilíngue, com acesso à Libras como língua de instrução e identidade. A diáspora surda emerge como resposta à exclusão sistemática promovida por políticas de inclusão que, ao marginalizar a Libras e impor o português oral como única língua legítima, negam o direito à diferença linguística e à construção de uma identidade surda plena. Conforme Witches (2018), o governo linguístico atua sobre os corpos surdos, produzindo sujeitos adaptados à norma ouvintista. A diáspora, nesse contexto, é resistência: é o movimento dos surdos em direção a territórios onde possam exercer autonomia sobre sua língua, sua educação e sua cultura. A centralidade da língua de sinais na vida cotidiana das pessoas surdas é inegável. Os estudantes que se deslocam em busca de escolas bilíngues não apenas reivindicam acesso à educação, mas também à dignidade, ao pertencimento e à possibilidade de existir em sua própria língua. Assim como Stuart Hall aponta que a identidade é marcada por deslocamentos e reconstruções, a trajetória dos surdos diaspóricos também é atravessada por rupturas, reinvenções e lutas por reconhecimento.

Em relação à metodologia da pesquisa, entendo que as *lives* que serviram para a produção de dados consistiram em momentos nos quais foi possível explorar as experiências dos surdos, sempre priorizando a comunicação em L1. Nessas *lives*, as interações, atentas às distintas histórias de vida dos participantes, foram guiadas por perguntas que estiveram atentas aos desafios enfrentados pelos sujeitos em sua jornada de migração, de formação acadêmica e experiência comunitária. Se os surdos migraram para outro estado, em busca da língua de sinais, significa que essa língua é suporte para a sua formação, é base em que se sustenta outros aspectos da vida, como o desenvolvimento profissional e a atuação política. As *lives* permitiram entrevistar surdos que tiveram na língua de sinais a possibilidade de mudança, por meio de aprendizados, vivências culturais e transformações pessoais.

O texto destaca que, diante de situações de desajuste e diferença, é possível desenvolver estratégias para habitar o mundo de maneira alternativa. Essa ideia se conecta à forma como a diáspora surda constrói espaços de pertencimento e expressão a partir de sua própria experiência linguística e cultural.

A metodologia adotada nesta pesquisa, centrada na realização de *lives* com surdos de diferentes regiões do Brasil, permitiu a escuta sensível e aprofundada de narrativas que revelaram os efeitos do deslocamento territorial e linguístico na trajetória educacional e identitária desses sujeitos. Ao priorizar a comunicação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1, essas interações respeitaram a centralidade da língua na constituição da subjetividade surda, possibilitando que os participantes compartilhassem suas experiências de migração, formação acadêmica e vivência comunitária com autenticidade e autonomia.

As *lives* se configuraram como espaços de produção de dados e também como territórios de acolhimento e reconhecimento, em que os relatos evidenciaram que a busca pela Libras não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma necessidade vital. A língua de sinais constitui o sujeito e proporciona o desenvolvimento pessoal, profissional e político, sendo a base sobre a qual se sustentam outras dimensões da vida. A partir dessas narrativas, foi possível compreender que, diante de contextos de desajuste e exclusão, os surdos constroem estratégias para habitar o mundo de maneira alternativa, criando espaços de pertencimento e expressão por intermédio de sua própria experiência linguística e cultural. Essa dinâmica se articula com o conceito de diáspora, ressignificado nesta pesquisa para abarcar os deslocamentos forçados vividos pela comunidade surda em busca de educação bilíngue. As evidências apontam para uma diáspora educacional surda: um processo contínuo de afastamento dos espaços que deveriam garantir o direito à diferença. Enquanto a comunidade surda reivindica escolas bilíngues em Libras, as políticas públicas insistem em modelos de inclusão que ignoram suas especificidades linguísticas e culturais. Essa contradição revela uma forma de violência simbólica e estrutural, que nega à comunidade surda o direito de existir em sua própria língua. Por isso, esta tese é fundamental: ela denuncia esse deslocamento como uma diáspora e afirma que negar à comunidade surda o direito à educação em Libras é uma violação dos seus direitos humanos e identitários. Ao registrar essas vivências, a pesquisa contribui para o fortalecimento de uma pedagogia surda, que reconhece a Libras como língua legítima

e fundante da identidade surda, e que reivindica espaços de educação que respeitem e valorizem essa diferença.

Por fim, algumas imagens ilustram meu pensamento:

A imagem que foi utilizada como *card* de divulgação das *lives* realizadas mostrava uma estrada com setas indicando o lugar. Complemento-a, imaginando um viajante com uma mochila nas costas. Depois de refletir sobre o conceito de diáspora, e após a análise das narrativas dos surdos nas *lives* realizadas, percebi que esta imagem tem um significado muito forte para a minha pesquisa. Os surdos que migram são pessoas que embarcam em uma viagem de descobertas, de transformações, de adaptações e de coleta de riquezas. São pessoas que, em função de inadequações, barreiras e dificuldades, veem-se obrigadas a partir em busca de coisas que não podem prever, já que a identidade cultural irá trazer coisas novas e fazer com que o próprio sujeito seja transformado. Os surdos vão aprendendo o caminho ao mesmo tempo que estão caminhando, trilhando caminhos que não podem ser planejados porque não possuem ponto de chegada. Cada etapa da viagem traz um elemento novo, uma potência nova, e esses mesmos elementos modificam o surdo. A língua, o direito à comunicação, os amigos, as associações, as escolas, tudo isso vai sendo guardado na sua mochila (seria uma identidade “mochileira”?), e, nesse processo, nessa mudança constante, vai nascendo um sujeito cultural, com uma língua, que ama e defende sua comunidade. Em função dessa viagem, talvez a sociedade veja nascer um sujeito que tem o direito de se expressar, de se comunicar e narrar em sua própria língua. É um sujeito diaspórico, porque foi preciso que ele saísse pelo mundo para que fosse visto, que se transformasse para ganhar consistência, que fosse buscar e aprender sua língua para que ele e seu povo pudessem ser respeitados como são: surdos!

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Preconceito contra a origem geográfica e de lugar**: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 25 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 98, p. 44–46, 24 maio 2016.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 147, p. 1, 4 ago. 2021.

BURKE, Teresa Blankmeyer. Bioética e a comunidade surda. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker (Org.). **Ética e pesquisa em educação**: questões e proposições às ciências humanas e sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 189-208.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 5. São Paulo: Editora 34, 2007.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583–597, maio/ago. 2005.

FIGUEIRA, Mariana P. C. **Comunidade Surda da Fronteira, Experiência “Compartida”**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

FORNÄS, Johan. Estudos Culturais: atravessando fronteiras, defendendo distinções. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna (Org.). **O que são estudos culturais hoje?** Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2022. p. 57-78.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **O mundo inteiro como lugar estranho**. Tradução: Larissa Fostinone Locoselli, 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2020.

GROCE, Nora. Todos aqui falavam língua de sinais. In: FELIX, Gil; LAGE, Aline (Org.). **Capitalismo e Surdez**. Tradutores: Gabriel Silva Xavier Nascimento; Gil Felix; Larissa Bontempi. Rio de Janeiro: El Tiple, 2021.

GROSSBERG, Lawrence. El corazón de los estudios culturales: contextualidad, construccionismo y complejidad. **Tabula Rasa**, v. 10, p. 13-48, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.354>. Acesso em: 11 nov. 2025.

GROSSBERG, Lawrence. Los estudios culturales como contextualismo radical. **Intervenciones en Estudios Culturales**, v. 3, p. 33-44, 2016. https://intervencionesecc.files.wordpress.com/2017/01/n3_art02_grossberg.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

HALL, Stuart. Cultural Identity and Diaspora. In: RUTHERFORD, Jonathan (Ed.). **Identity: Community, Culture, Difference**. London: Lawrence & Wishart, 1990. p. 222-237.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende... et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representações da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Trad: Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2006.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 12 jan. 2024.

HALL, Stuart. Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. 14. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2020. p. 74.

HILLESHEIM, Betina; THOMA, Adriana da Silva. Diferença surda, nomadismo e inclusão escolar: tensionamentos. In: TRAVERSINI, Clarice et al. (Org.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 197-207. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/230549>. Acesso em: 11 abr. 2025.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções Culturais em Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Letras de Hoje**, Porto Alegre, PUCRS, v. 48, n. 3, p. 407-413, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/12616>. Acesso em: 11 abr. 2023.

KARNOPP, Lodenir Becker. Aspectos éticos em pesquisas envolvendo surdos: protagonismo ou vulnerabilidade?. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker (Org.). **Ética e pesquisa em educação**: questões e proposições às ciências humanas e sociais. Porto Alegre: UFRGS, 2017. p. 209-225.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise. (Org.). **Cultura Surda na Contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. 1. ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise. Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue. **Espaço**, Rio de Janeiro, INES, n. 56, p. 61-78, 2021. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1660> Acesso em: 11 abr. 2023.

KARNOPP, Lodenir Becker; POKORSKI, Juliana O.; MILLETTE, R. Educação de Surdos no Rio Grande do Sul. In: LINS, Heloísa. Andreia M.; SOUZA, Regina Maria; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. R. (Org.). **Plano Nacional de Educação e as Políticas Locais para Implantação da Educação Bilíngue para Surdos**. 1. ed. Campinas: Unicamp, 2016. p. 91-104.

KARNOPP, Lodenir Becker; POKORSKI, Juliana. O. As línguas na escola: análise da educação de surdos na região metropolitana de Porto Alegre. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO: 'EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: SUJEITOS (DES)CONECTADOS?', 6., 2009, São Leopoldo. **Anais [...]**. 2009, São Leopoldo, 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker; VAZ, Cristiano Pereira; FIGUEIRA, Mariana. As fronteiras entre as línguas e a educação. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 48, 2017.

KARNOPP, Lodenir Becker; ZANINI, Joseane Veloso; POKORSKI, Juliana de Oliveira. Narrativas sobre a Docência na Educação de Surdos. **The Especialist**, São Paulo, PUC-SP, v. 40, n. 3, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/42965>. Acesso em: 11 abr. 2023.

KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane B.; WITCHES, Pedro Henrique. Produção acadêmica do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos [Brasil, 2006 - 2020]. **Textura**, ULBRA, v. 24, p. 172-205, 2022. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/issue/view/369>. Acesso em: 19 abr. 2025.

KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; PONTIN, Bianca. Cidadania linguística e a educação de surdos. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 2, p. 2-20, 2020.

KUSTERS, Annelies. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Winter, 2010.

LADD, Paddy. **Understanding Deaf Culture**: In Search of Deafhood. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LADD, Paddy; GONÇALVES, Janie Cristine do Amaral. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. *In*: KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. (Org.). **Cultura Surda na Contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. 1. ed. Canoas: Editora da ULBRA, 2011.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade**: *colonização dos surdos*. Adaptação e tradução: Mariana Martini. 1. ed. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

LOPES, Luciane Bresciani. **Emergência dos Estudos Surdos em Educação no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LOPES, Luciane Bresciani; ROSA, Emiliana Faria; KRAEMER, Graciele Marjana. Comunidades surdas: a educação bilíngue de surdos no Brasil. **ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, edição especial, v. 21, n. 20, 2023.

LOPES, Luciane Bresciani; THOMA, Adriana da Silva. Estudos surdos em educação no Brasil: a produção do campo no período de 1996–2006. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, INES, n. 37, jan./jun. 2018.

LOPES, Maura Corcini; GUEDES, Betina. A Educação dos Surdos no Estado do Rio Grande do Sul: delineando as primeiras análises. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, INES. 2008. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/771/770>. Acesso em: 3 ago. 2023.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 3, p. 81-100, jan. 2006. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10541>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. Pensamento da diferença na pesquisa em educação. *In*: AQUINO, Julio Groppa; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues de; ZORDAN, Paola (Org.). **Sandramaracorazza**: obra, vidas etc. Porto Alegre: UFRGS/Rede Escriteiras, 2022. p. 757-769. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/235601/001137823.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MARTINS, Francielle Cantarelli. **Discursos e experiências de sujeitos surdos sobre audismo, deaf gain e surdismo**. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2013.

MELLO, Vanessa Scheid Santanna de. **A constituição da comunidade surda no espaço da escola**: fronteiras nas formas de ser surdo. 2011. 124 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <https://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3586/VanessaMelloEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 nov. 2024.

MENESES, Maria Paula. Desafios à descolonização epistêmica: práticas, contextos e lutas para além das fraturas abissais. **Revista de Sociologia da UFSCar (Contemporânea)**, Portugal, v. 10, n. 3. p. 1067-1097, set./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.31560/2316-1329.v10n3.10>. Acesso em: 29 jan. 2026.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. **A experiência e a pedagogia que nós, surdos, queremos**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda**: produções culturais de surdos em língua de sinais. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

NAVARRETE, Marcella; OSSA, Sara; ROSAS, Gabriel; YEPES, Rubén. Completando el contextualismo radical. **Tabula Rasa**, 37, p. 57-281, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.n37.12>. Acesso em: 11 abr. 2025.

OLIVEIRA, Sonia Marta de. CODA: Um mundo, duas culturas? Dois mundos, duas culturas? In: QUADROS, Ronice Muller de; WEININGER, Markus J. **Estudos da Língua Brasileira de Sinais**. Florianópolis: Insular, 2014. p. 277-286. (Volume III).

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana Claudia Balieiro. La experiencia visual de los sordos. Consideraciones políticas, lingüísticas e epistemológicas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3 (78), p. 59-81, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803>. Acesso em: 11 abr. 2025.

PEREIRA CASTRO, Mariana. **Lengua de Señas en la Frontera Uruguay-Brasil**. 2022. Tesis (Doctorado) – Universidad de la Republica, Montevideo, 2022.

PERLIN, Gladis T. **Histórias de vida surda**: Identidades em questão. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PERLIN, Gladis T. Identidade Surda. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um Olhar Sobre as Diferenças Porto Alegre: Mediação, 2014, p. 51-72.

PERLIN, Gladis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana S.; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

POKORSKI, Juliana O.; KARNOPP, Lodenir B.; HEINZELMANN, Renata. A escola que nós surdos queremos. In: ANPED SUL, 12., 2018, Porto Alegre. Educação, democracia e justiça social. **Anais [...]**. Porto Alegre: ANPED, 2018. p. 1-9. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1840-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 11 nov. 2025.

POKORSKI, Juliana de Oliveira; KARNOPP, Lodenir Becker; VAZ, Cristiano Pereira. Surdos em Movimento: Narrativas da Escola à Universidade. In: XV REUNIÃO ANPED SUL, 2024. São Leopoldo. **Anais [...]**. São Leopoldo, 2024. Disponível em: https://base.pro.br/sites/regionais4/docs/16587-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 30/11/2025.

PONTIN, Bianca R. **Narrativas docentes sobre alunos surdos com implante coclear em escolas de surdos**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PONTIN, Bianca R.; POKORSKI, Juliana O.; LOPES, Luciane B. Tempos e Espaços da Educação de Surdos. In: ALBRES, Neiva de Aquino; COSTA, Mairla Pereira Pires (Org.). **Interlocuções sobre língua de sinais e educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2021. p. 11-30.

QUADROS, Ronice M. de. **Educação de Surdos**: a Aquisição da Linguagem. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

QUADROS, Ronice M. de. **Língua de Herança**: Língua Brasileira de Sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

REZENDE-CURIONE, Patrícia Luiza Ferreira. **Epistemicídio nas Políticas Públicas em Educação de Surdos**. 2022. Pós-doutorado, Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2022. Apresentação pública disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DYDn045EfuU&t=12s>. Acesso em: 11 jan. 2025.

SACKS, Oliver W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker (Org.). **Ética e Pesquisa em Educação**: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/CsCdCPbw7XVmXSVBQXpxkdx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2025.

SILVEIRA, Carolina Hessel. **Currículo de língua de sinais na Educação de Surdos**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação e exclusão**. Abordagens sócio-antropológicas em educação especial. São Paulo: Mediação, 1997.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2014.

SOUZA, Regina Maria de; BRITO, Fábio Bezerra de; GIL, Cristina. Projeto de uma colônia agrícola de surdos: uma surdotopia no século XIX francês? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 795-810, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8669147>. Acesso em: 10 nov. 2025.

THOMA, Adriana da Silva; BANDEIRA, L. V. V.; COSTA, L. B. Educação de Surdos: narrativas visuais; reinvenção de si. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 53, p. 607-622, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X18919>. Acesso em: 9 nov. 2025.

VAZ, Cristiano P.; GUERRA, Camila G.; SILVA, Erika V. de L. **Mudança de Estado em busca de uma Educação em Língua de Sinais**. Projeto de extensão nº 44912. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

VAZ, Cristiano Pereira. **Educação de surdos na fronteira de Santana do Livramento (BRASIL) e RIVERA (URUGUAI)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

VEDITZ, George W. **The Preservation of Sign Language**. 1913 14 min 30 sec Disponível em: <http://videocatalog.gallaudet.edu/player.cfm?video=2520>. Acesso em: 11 nov. 2025.

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

WITCHES, Pedro Henrique. **Surdus mundi**: educação linguística de surdos no século XX. Curitiba: Appris, 2022.

WOO, Benjamin. Estudos Culturais e Cultura realmente existente. In: SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna (Org.). **O que são estudos culturais hoje?** Diferentes praticantes retomam

a pergunta do International Journal of Cultural Studies. São Paulo: Editora Pimenta Cultural, 2022. p. 79-91.

WOODWARD, James; MARKOWICZ, Harry. Língua e fronteiras étnicas na comunidade surda. In: FÉLIX, Gil; LAGE, Aline (Org.). **Capitalismo e Surdez**. Bremen (GER): El Tiple, 2021. p. 91-102.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Ed.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. p. 7-72.

WRIGLEY, Owen. **The Politics of Deafness**. Washington, D.C.: Gallaudet University Press, 1996.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PROJETO DE TESE: SURDOS EM MOVIMENTO: educação, fronteiras e diásporas

PESQUISADOR: Cristiano Pereira Vaz ORIENTADORA: Lodenir Becker Karnopp

NATUREZA DA PESQUISA: A pesquisa tem como objetivos:

Objetivo Geral: Analisar as narrativas de surdos diaspóricos sobre os processos de escolarização em contextos de fronteira e deslocamentos no território nacional. Para desenvolver esse objetivo, minha proposta é produzir dados através de entrevistas com surdos em movimento - registrando suas experiências diaspóricas. Objetivos específicos da pesquisa: a) Investigar a potencialidade do conceito de diáspora na perspectiva dos Estudos Culturais em articulação com os Estudos Surdos em Educação; b) Descrever os processos diaspóricos de surdos, suas vivências, seus deslocamentos e experiências educacionais.

PARTICIPANTES DA PESQUISA. Participarão da pesquisa 6 convidados que participaram do projeto de extensão, 3 surdos nômades e 3 surdos fronteiriços.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA. RISCOS E DESCONFORTO. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, cf. Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento oferece riscos à dignidade dos participantes. A qualquer momento, se algum participante da pesquisa decidir interromper sua participação, sua vontade será acatada, sem qualquer prejuízo de qualquer espécie para o mesmo.

CONFIDENCIALIDADE: O entrevistado pode optar por ter seu nome próprio divulgado, bem como sua imagem e entrevista filmada em Libras ou manter sob sigilo seu nome e imagem. Neste caso, deve escolher:

() Aceito divulgação do meu nome e de minha imagem.

() Não aceito a divulgação do meu nome nem de minha imagem. Aceito nome fictício.

BENEFÍCIOS. Ao participar da pesquisa, os participantes terão apenas benefícios de caráter educativo, como acesso aos resultados da pesquisa e atividades pedagógicas planejadas e coerentes com a programação educativa da instituição.

PAGAMENTO. Os participantes da pesquisa não terão qualquer tipo de despesa para dela participar, assim como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, para que você participe desta pesquisa. Para isso, preencha, por favor, os itens que seguem:

Assinatura do(a) entrevistado

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Contato: Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS: Tel: (51)3308-3738, email: ética@propesq.ufrgs.br

Cristiano Vaz (51) 991774411 - mensagem escrita

Lodenir Becker Karnopp (UFRGS) (51) 996287801.