

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Paula Xavier Scremin**

**MARCAS SURDAS DE PROFESSORES CODAS COMPARTILHADAS NAS  
TRAMAS DA INTERCULTURALIDADE**

**Santa Maria, RS  
2023**

**Paula Xavier Scremin**

**MARCAS SURDAS DE PROFESSORES CODAS COMPARTILHADAS NAS  
TRAMAS DA INTERCULTURALIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS  
2023

Scremin, Paula Xavier  
MARCAS SURDAS DE PROFESSORES CODAS COMPARTILHADAS NAS  
TRAMAS DA INTERCULTURALIDADE / Paula Xavier Scremin.-  
2023.  
208 p.; 30 cm

Orientador: Márcia Lise Lunardi Lazzarin  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, RS, 2023

1. Educação 2. Cultura surda 3. Coda, Filhos  
Ouvintes de pais surdos 4. Língua de Sinais 5.  
Experiências I. Lunardi Lazzarin, Márcia Lise II. Título.

sistema de geração automática de ficha catalográfica da unsm. dados fornecidos pelo autor(a). sob supervisão da direção da divisão de processos técnicos da biblioteca central. bibliotecária responsável paula schoenfeldt watta cmc 10/1720.

Declaro, PAULA XAVIER SCREMIN, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

**Paula Xavier Scremin**

**MARCAS SURDAS DE PROFESSORES CODAS COMPARTILHADAS NAS  
TRAMAS DA INTERCULTURALIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutor em Educação**.

Aprovada em 14 de dezembro de 2023.

**Marcia Lise Lunardi-Lazzarin Dr<sup>a</sup> (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)**

**Euluze Rodrigues da Costa Junior, Dr. (UFES)**

**Liliane Ferrari Giordani, Dr<sup>a</sup> (UFRGS)**

**Anie Pereira Goulart Gomes, Dr<sup>a</sup> (UFSM)**

**Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dr<sup>a</sup> (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2023

À minha filha Martina

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais,  
pela escuta visual de uma vida entre mãos, gestos, sinais, movimentos, corpos,  
expressões, sem necessidade de muitas explicações, estas desnecessárias diante  
das experiências oportunizadas por eles.

Aos encontros da vida ...  
Com as minhas irmãs,  
Avós, tias, tios,  
Filha e marido,  
Familiares,  
Amigos, comunidade surda,  
Professores,  
Alunos,  
Minhas amigas da vida,  
Irmãos Codas!

Seriam muitos nomes a serem citados para agradecer, nesses últimos anos.  
No cuidado de não deixar alguém de fora, encarrego o tempo  
a distribuir a minha gratidão a cada um. Sou muito grata ao universo  
e feliz em compartilhar a minha caminhada junto a vocês.

Não poderia deixar de agradecer nominalmente algumas pessoas com quem  
convivi, diretamente, nesses últimos anos e que participaram  
da construção da Tese.

Em especial,  
À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marcia Lise Lunardi-Lazzarin  
por quem tenho grande admiração. Incansavelmente se dedicou a produzir costuras  
seguras para eu tecer esta tese, firme e encorajada. Numa relação de muito  
respeito, afeto e confiança, me encaminhou para um processo de transformação  
pessoal e profissional, pelo amor à docência, à pesquisa, à leitura e ao  
conhecimento, que hoje reverbera nas minhas práticas de vida, num modo mais  
consciente. Sentirei muita falta de nossa convivência.

À Cris, secretária do Curso de Educação Especial,  
por desenvolvermos uma amizade muito bonita, desde a minha chegada ao  
departamento como professora substituta,  
por ser incentivadora a que eu fizesse o doutorado no PPGE-UFSM.

Aos professores, Anie, Camila, Carilissa, Claudinha, Giovana, Liane, Mônica, Raisa,  
Wilson, colegas da área de Libras, pessoas incríveis, que tiveram uma relação direta  
na minha constituição como pesquisadora e docente, na experiência dos quatro  
anos de convívio. Por inspirações, encorajamentos, amizades, trocas, parcerias e  
compartilhamento de saberes, que deixaram marcas.

Ao grupo de pesquisa Gipes e ao grupo de colegas de doutorado, Anie, Camila, Cleide, Raquel, Lenny, Letícia, Claudinha, Ane Caroline, Raisa, Martiéle, Carolina, Carla, Lucinara, Hélio e Adriele, pelo compartilhamento de saberes.

Às interpretes, Maitê, Carine, Vivien, Diéssica, Raquel, Marileia, pelos anos de convivência, com trocas, afetos, que muito contribuíram para me constituir como sinalizante na Libras.

À minha querida Solange Capaverde, um agradecimento muito especial, uma professora que me encoraja, me traduz desde o curso de especialização em Educação de Surdos, na UNISC, no ano de 2006. Traduz, interpreta a minha escrita, os meus pensamentos, na leitura dedicada e comprometida dos meus textos, e acalma meu coração, mostrando que tudo dá certo no final!

Aos membros da minha banca, pelos quais tenho grande admiração, pelos potentes encontros, por suas produções acadêmicas, pelo produtivo convívio e possibilidade de criar uma relação muito próxima e afetiva.

Em ordem alfabética:

À Profª Anie,  
Pela amizade, carinho e cuidados com as minhas questões, pesquisa, envolvimento com a comunidade surda e com a minha família;

Ao Prof. Claudio,  
pela amizade que se mantém desde o mestrado, um amigo e orientador até hoje;

À Profª Eliana, minha amiga querida,  
pela amizade, pela inspiração promotora de coragem para pensar, falar e escrever sobre questões da atualidade;

Ao Prof. Euluze, meu irmão Coda,  
pela colaboração, pela satisfação imensa de tê-lo na condição de avaliador e, a partir de agora, como parceiro de produções e futuras pesquisas;

À Profª Liliane, com quem mantenho laços afetivos de muito carinho e admiração desde a especialização,  
por compartilharmos amizades, risadas, lágrimas e saudades;

À Profª Marilda, nome que muito fiz questão para compor a minha banca,  
pelo aceite e pela intensa disciplina ofertada no período de doutoramento, num momento delicado e sensível na pandemia;  
pelas contribuições ao me ajudar a pensar tantas visualidades que produziram reflexões sobre a minha história de vida, pelos álbuns de fotografias transformadas em pesquisa.

*Somente o sujeito da experiência está, portanto,  
aberto à sua própria transformação.*  
(LARROSA, 2002, p. 26)

## RESUMO

### MARCAS SURDAS DE PROFESSORES CODAS COMPARTILHADAS NAS TRAMAS DA INTERCULTURALIDADE

AUTORA: Paula Xavier Scremin

ORIENTADORA: Marcia Lise Lunardi-Lazzarin

Esta Tese foi produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Pesquisa em Educação Especial, Inclusão e Diferença. Teve como objetivo geral da pesquisa: entender os processos de constituição de subjetividades de professoras Codas como experiência intercultural. A partir desse enunciado, pretendi entender as experiências dos sujeitos Codas, enquanto filhos ouvintes de pais surdos, na fronteira linguística e cultural, bem como as situações de negociações entre as línguas, para defender a Tese de que professoras Codas reverberam suas experiências com a cultura surda como marcas de vida intercultural. A estrutura da matriz de experiência foucaultiana, compreendida no contexto das relações e situações de poder, saber e ética, foi resultado de tramas nas redes que subjetivam, proporcionando situações de experiência as professoras Estes, enquanto sujeitos da pesquisa, me ajudaram a pensar sobre as experiências historicamente singulares, significadas pelos Codas nos discursos sobre surdos e surdez, produzindo seus modos de ser, de estar no mundo como professoras Codas. Para contemplar os objetivos, a escolha pela materialidade da pesquisa se deu pelas conversas com professoras Codas e de publicações de autores Codas. Os conceitos-ferramentas que me auxiliaram na operacionalização da analítica desse estudo foram: Experiência, Subjetivação e Interculturalidade, que se amalgamam; e, as noções de Identidade e de Essencialismo, como operadores conceituais. A partir da materialidade produzida, a análise dos dados se debruçou sobre as experiências únicas e singulares dos sujeitos. Ancorada nas conversas e nas narrativas produzidas emerge a noção de uma identidade Coda capaz de conduzir os processos de constituição desses sujeitos a partir de um modelo de ser Coda, o qual passou a ser entendido pelo viés de identificação cultural dos Codas como grupo. Este estudo evidenciou a identidade Coda como algo importante para o fortalecimento enquanto grupo cultural, porém, movimentou o olhar para situar a constituição subjetiva dessas professoras no sentido de uma experiência Coda única e singular como marcas de suas histórias de vida.

**Palavras-chave:** Coda. Comunidade. Cultura. Existência/modos de vida. Experiência. Língua. Sujeito Surdo.

## ABSTRACT

### DEAF MARKS OF CODA TEACHERS SHARED IN THE WEAVES OF INTERCULTURALITY

AUTHOR: Paula Xavier Scremin

ADVISOR: Marcia Lise Lunardi-Lazzarin

This thesis was produced in the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria, in the Research Line on Special Education, Inclusion, and Difference. The general objective of the research was to understand the processes of constitution of subjectivities of CODA teachers as an intercultural experience. From this statement, I aimed to understand the experiences of CODA individuals, as hearing children of deaf parents, at the linguistic and cultural border, as well as situations of negotiations between languages, to argue the thesis that CODA teachers resonate their experiences with deaf culture as marks of intercultural life. The structure of Foucault's matrix of experience, understood in the context of power relations, knowledge, and ethics, was the result of plots in networks that subjectify, providing situations of experience for the teachers. These, as research subjects, helped me think about historically unique experiences, signified by CODAs in discourses about deaf people and deafness, shaping their ways of being, of existing in the world as CODA teachers. To meet the objectives, the choice for the materiality of the research arose from conversations with CODA teachers and publications by CODA authors. The conceptual tools that assisted me in operationalizing the analytics of this study were Experience, Subjectivation, and Interculturality, which amalgamate; and the notions of Identity and Essentialism as conceptual operators. Based on the materiality produced, data analysis focused on the unique and singular experiences of the subjects. Anchored in the conversations and narratives produced, the notion of a CODA identity capable of guiding the processes of constitution of these subjects emerges, based on a model of being CODA, which was understood through the lens of cultural identification of CODAs as a group. This study highlighted CODA identity as something important for strengthening as a cultural group; however, it shifted the focus to situate the subjective constitution of these teachers in the sense of a unique and singular CODA experience as marks of their life stories.

**Keywords:** Coda. Community. Culture. Existence/ways of life. Experience. Language. Deaf Subject.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Organização visual da tese.....	16
FIGURA 2 – Desenho de uma trama tafetá ou trama de rede .....	18
FIGURA 3 – Surdo, ouvinte e Coda. Espaços produção do novo, docência pensada ou produzida neste novo.....	20
FIGURA 4 – A qualificação e os movimentos pós: drapear .....	20
FIGURA 5 – Os três eventos da tese .....	23
FIGURA 6 – O primeiro evento: tomada de decisões e abandonos, diário de ações	25
FIGURA 7 – Mapeamento das contribuições da banca de qualificação.....	28
FIGURA 8 – Ilustração de Encontros Codas.....	29
FIGURA 9 – Registros em <i>post-its</i> e classificação dos assuntos por datas .....	30
FIGURA 10 – Minha mãe na escola.....	35
FIGURA 11 – Cenas do filme ‘E seu nome é Jonah’.....	38
FIGURA 12 – Meus pais e a pastoral dos surdos .....	39
FIGURA 13 – O namoro dos meus pais.....	40
FIGURA 14 – Nascimento de bebê Coda .....	41
FIGURA 15 – O casamento dos meus pais .....	42
FIGURA 16 – Esperando amigos surdos .....	42
FIGURA 17 – Meu pai em curso profissionalizante em Porto Alegre, RS .....	43
FIGURA 18 – Atividades na associação .....	44
FIGURA 19 – Meu pai em atividades esportivas.....	45
FIGURA 20 – Meu pai, a militância surda e o esporte .....	46
FIGURA 21 – Comunidade de surdos interessados pelos sinais em viagem para a Argentina.....	46
FIGURA 22 – Encontros de surdos .....	47
FIGURA 23 – Clube dos surdos, depois Associação .....	48
FIGURA 24 – Festa de trinta anos da Associação dos Surdos de Santa Maria, 2016 .....	48
FIGURA 25 – Comemorando a homenagem ao meu pai.....	49
FIGURA 26 – Eu e meus pais .....	50
FIGURA 27 – Eu, meus pais e a minha avó.....	51
FIGURA 28 – Colo da minha mãe.....	52

FIGURA 29 – A história da Lucinha .....	53
FIGURA 30 – Eu e minha mãe em uma aula de língua de sinais .....	54
FIGURA 31 – A família surda, amigos surdos.....	57
FIGURA 32 – Encontros.....	58
FIGURA 33 – Jogos de Vôlei no Farrezão .....	59
FIGURA 34 – Eu e a escola .....	60
FIGURA 35 – Registro fotográfico da sessão solene de criação da Escola Estadual de Educação Especial Reinaldo Coser, escola bilíngue para surdos de Santa Maria, 2001 .....	62
FIGURA 36 – Localização geográfica dos participantes da pesquisa .....	88
FIGURA 37 – Escolaridade dos participantes da pesquisa.....	88
FIGURA 38 – Atuação dos participantes da pesquisa em escolas .....	89
FIGURA 39 – Tem aluno surdo? .....	89
FIGURA 40 – Corpo metodológico da pesquisa.....	99
FIGURA 41 – Entre espaços, terceira cultura de Pollock e Van Reken .....	140
FIGURA 42 – O cavalinho da Lucinha.....	191
FIGURA 43 – Comemorações Feira do Livro e Dia das mães .....	192

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Percurso Metodológico .....	82
QUADRO 2 – Expressões que representam os encontros .....	105
QUADRO 3 – Relação dos estudos contendo o descritor ‘coda’ e relacionados à temática sob pesquisa, no catálogo de teses e dissertações da Capes.....	193
QUADRO 4 – Relação dos estudos contendo o descritor ‘ <i>children of deaf adults</i> ’ e relacionados à temática sob pesquisa, no catálogo de teses e dissertações da Capes .....	194
QUADRO 5 – Estudos de tradução e Estudos culturais.....	194
QUADRO 6 – Artigos, teses e dissertações com o termo ‘CODA’ no título ...	195
QUADRO 7 – Artigos, teses e dissertações com os termos ‘filhos ouvintes de pais surdos’ no título .....	197
QUADRO 8 – Artigos, teses e dissertações com os termos ‘bilíngue’ e ‘bimodal’ no título .....	199
QUADRO 9 – Artigo sobre a escolarização de um Coda .....	200
QUADRO 10 – Tese sobre a escolarização de um estudante em ambiente multilíngue.....	200
QUADRO 11 – Estudos encontrados em bases internacionais.....	201
QUADRO 12 – Estudos do repositório da Universidade Federal de Santa Catarina .....	203
QUADRO 13 – Estudos encontrados no Google.....	205

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASSM	Associação de Surdos de Santa Maria
CACEE	Centro de Atendimento Complementar de Educação Especial
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CODA	<i>Child of Deaf Adults</i> – Filho de Pais Surdos
CBDS	Confederação Brasileira de Desportos de Surdos
DA	Deficiente Auditivo
Farrezão	Centro Desportivo Municipal José Haidar Farret, Santa Maria, RS
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
INES	Instituto Nacional de Surdos
L2	Segunda língua
LBA	Legião Brasileira de Assistência
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LSF	Língua de Sinais Francesa
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
PPGE-UFSM	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria
SVO	Sujeito-verbo-objeto
SSRS	Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul
TILS	Tradutor Intérprete da Língua de Sinais
UFN	Universidade Franciscana
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISC	Universidade de Santa Cruz

## SUMÁRIO

<b>1 TECER, TRAMAR, COSTURAR: TESSITURAS DE UMA TESE</b> .....	15
1.1 O FIO QUE TRAMA A TRAMA: APRESENTAÇÃO .....	16
1.2 TRAMAR E TECER.....	18
1.3 EVENTOS DA TESE .....	22
<b>2 ÁLBUM DE FAMÍLIA: A VISUALIDADE DE UMA VIDA CODA</b> .....	33
2.1 O INÍCIO DO INÍCIO .....	35
2.2 CASAMENTO, NASCIMENTO E A LÍNGUA DE SINAIS .....	41
2.3 ASSOCIAÇÃO DE SURDOS .....	44
2.4 MINHA INFÂNCIA .....	50
2.5 IMAGEM DO SINAL .....	55
2.6 EU E A ESCOLA .....	60
<b>3 CODA: NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS!</b> .....	65
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	71
4.1 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA OS OBJETIVOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS .....	73
4.2 PROCESSOS DE QUALIFICAÇÃO .....	76
4.3 REFILAR E JUNTAR OS FIOS PARA DEPOIS... AS AMARRAS .....	80
4.4 ENCONTROS COM GRUPOS DE CODAS .....	83
4.5 O SUJEITO DA PESQUISA .....	86
4.6 CONVERSAS.....	90
4.7 OS REGISTROS DAS CONVERSAS .....	95
4.8 O PORTFÓLIO .....	97
<b>5 DOCÊNCIAS, AFETOS, EXPERIMENTAÇÕES E NARRATIVAS DE CODAS PROFESSORES</b> .....	100
5.1 COSTURAS ACERCA DAS CONVERSAS: SUTURAS ENTRE DOCÊNCIAS, AFETOS, EXPERIMENTAÇÕES E NARRATIVAS DE CODAS PROFESSORES.....	100
<b>5.1.1 O que nos conduz ao pensar em escrever uma pesquisa sobre Cotas, experiências, modos de vida?</b> .....	106
<b>5.1.2 A pedagogia dos ponteiros, tudo no seu tempo, na sua devida ordem. Nada de diferente na escola ...: o tricotar</b> .....	114

<b>5.1.3 Ponto cruz: pontos cruzados, modos de vida e perspectiva teórica.....</b>	<b>119</b>
<b>5.1.4 O Zig Zag entre conversas .....</b>	<b>128</b>
<b>5.1.5 A diversidade dos pontos: atravesso oceanos ... ..</b>	<b>140</b>
<b>5.1.6 Retalhos: desenha para mim? .....</b>	<b>148</b>
<b>5.1.7 <i>Stitch</i>: o parafuso da costura .....</b>	<b>156</b>
<b>5.2 ABRO E FECHO: FINALIZAÇÃO DOS REGISTROS E DAS CONVERSAS ...</b>	<b>158</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>190</b>
APÊNDICE A – A HISTÓRIA DA LUCINHA.....	190
APÊNDICE B – ATIVIDADES CULTURAIS – FEIRA DO LIVRO E DIA DAS MÃES.....	192
APÊNDICE C – QUADROS DEMONSTRATIVOS DAS BUSCAS E AS PESQUISAS ENCONTRADAS .....	193
APÊNDICE D – FORMULÁRIO DE INTENÇÃO DE PESQUISA .....	206

## 1 TECER, TRAMAR, COSTURAR: TESSITURAS DE UMA TESE

Ao apresentar o resultado deste estudo optei por iniciar com o esvaecer das palavras fechadas do dicionário da costura, na possibilidade de outras interpretações, explorando, como estratégia didática, tanto na apresentação deste texto quanto nas amarras de toda a escrita, o mapeamento dos meus escritos inspirada em “cartografar” (VEIGA-NETO et al., 2002; WORTMANN, 2005). Considerando o meu jeito pessoal de entender e traduzir o que escrevo, fui mobilizada a trabalhar com a técnica de estudo que facilita a mentalização através de rabiscos. Utilizei desenhos com funções de organização do meu pensamento, durante minhas tentativas de planejamento, resultando no que nomeiei de portfólio<sup>1</sup> de apresentação

O uso de mapas com grafismos, figuras que se interligam contando a história, representam ideias amplas conectadas, visualizadas nos portfólios que abrem cada capítulo desta pesquisa<sup>2</sup>. Então, cada parte conectada faz com que, o que está no porvir e no devir, se efetive no nó<sup>3</sup> que liga essa grande peça costurada, enredada, positivamente ou não, nos processos de constituição do nosso modo de ser no mundo, sem a preocupação se o nó está no início, meio ou fim. Desenhar, costurar, metaforizar, afetar, ao mesmo tempo em que gera sensações e novas problematizações, confere ao trabalho da pesquisa seu caráter de produção<sup>4</sup> do novo numa grande trama.

---

<sup>1</sup> O desenvolvimento e organização dos portfólios estão explicados no Capítulo 4.

<sup>2</sup> Apresentação, álbum. Esta prática, também foi explorada nas disciplinas de Docência Orientada 2 e 3, onde desenvolvemos a prática de organização de planejamento das atividades em portfólios, com as alunas do curso de educação especial estágio. Então, a inspiração nesta estratégia metodológica faz-se procedimento investigativo na minha maneira de estabelecer conexões, visando uma conversa com os sujeitos desta pesquisa; conectando como em um processo de coser, alinhar coisas que sei, ou que outros dizem e aprendo.

<sup>3</sup> Deleuze e Guattari (2011) colheram da botânica um modo de pensar com as plantas: O rizoma sugere outra forma de organização, pois trata-se de um sistema de caules horizontais que têm um crescimento diferenciado, polimorfo, horizontal, sem uma direção definida. A grama é um bom exemplo. Ela se espalha pelo quintal ocupando todo o território que for capaz. Não há centro, hierarquia, ordem, profundidade. O rizoma é o processo de ligação da multiplicidade por ela mesma. Disponível em: <https://razaoinadequada.com/2013/09/21/deleuze-rizoma>.

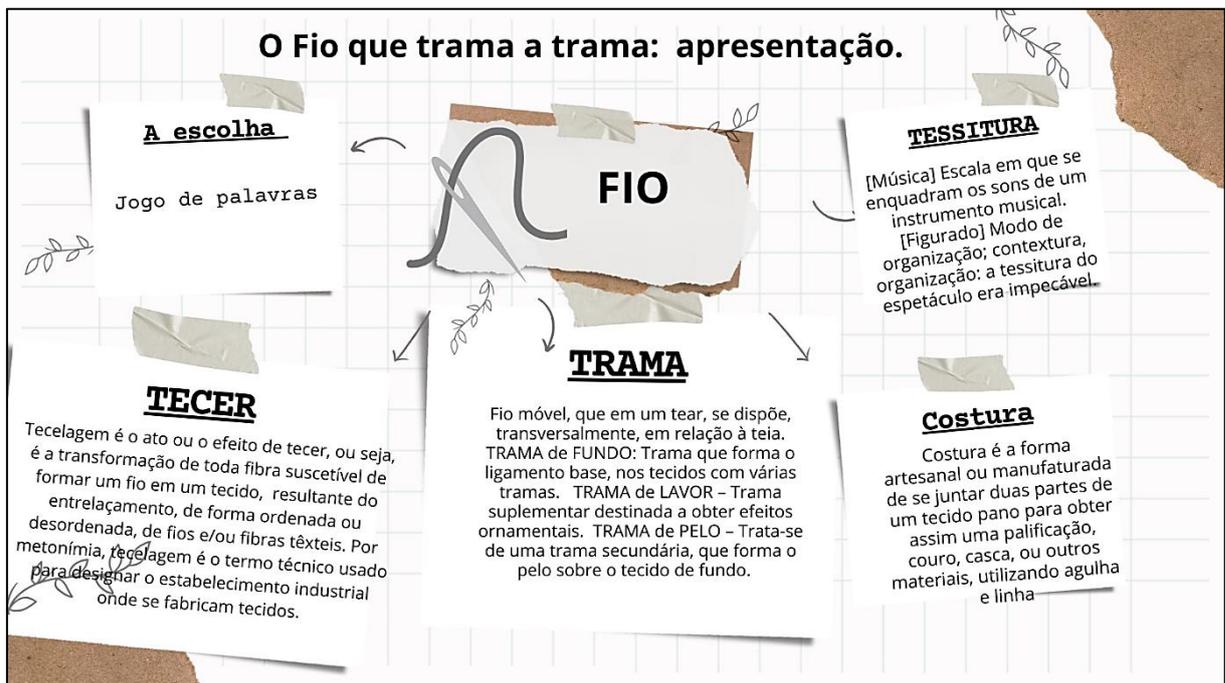
<sup>4</sup> Seção de orientação realizada no dia 23 de maio de 2022, em que conversamos sobre a produção de um conhecimento.

## 1.1 O FIO QUE TRAMA A TRAMA: APRESENTAÇÃO

O fio é algo muito simples: apenas uma linha no espaço. Mas é também algo de muito complexo: um novelo, um emaranhado. O fio sustenta a estrutura (teia de aranha, cordame, rede de ligaduras), mas pode também se desfilar e, de repente, se romper. Ele se junta (fiação, malha) ou se alinha (laço, franja, trança). Ele traça um destino (as Parcas), nos aprisiona (amarrar, laços) ou se divide em quatro (racionalizações, argúcias, subterfúgios). Guia-nos para o melhor (Ariadne, curso d'água) ou nos extravia para o pior (cipós, cardos). O fio liga, encadeia e dá curso. Ou ao contrário, corta, afia, amola e faz romper. O fio está sempre por um fio. Essa é sua beleza – seu belo risco – e sua fragilidade (DIDI-HUBERMAN, 2019, p. 31-32).

Na Figura 1 está a representação imagética da organização da tese.

Figura 1 – Organização visual da tese



Fonte: Produção da autora

Quando vemos a imagem de um fio frequentemente ligamos o nosso pensamento aos materiais têxteis, como tecidos, panos, linhas, ou associamos à uma ação, ao tramar, tecer, costurar, cortar, bordar. A palavra TRAMA, está muito presente na Tese. Faz sentido na produção da escrita por ser uma escrita sobre encontros e

narrativas de histórias de vida que se envolvem, aproximam-se em similaridades e se enredam, tramando novas relações e produzindo outros modos de pensar uma docência a partir da experiência de Coda<sup>5</sup>.

A origem da palavra **tecer**, vem do verbo *texere*, de origem etimológica da palavra *textos*<sup>6</sup>. Então, pensar a escrita como algo tecido no entrelaçamento de fios, mas, não com o objetivo da fixação de um produto materializado em semelhanças, se expande para além da etimologia da palavra, que vai dos movimentos de escrita do texto às conversas sobre si, tecendo a escrita junto aos sujeitos. Nesse sentido, os movimentos do artesão, continuamente, se multiplicam no contato com o outro. Na pesquisa é o pesquisador que, no movimento das narrativas, realiza a produção criativa, construindo os textos teóricos, críticos e cheios de vida.

A prática de transformar em algo novo no que está visível transcende a simples manipulação de materiais físicos; estendendo-se às possibilidades do que pode ser criado com o material entrelaçado. Ao explorar as potencialidades do ato de tecer, não me limito a olhar para o tocável, mas, também abro espaço para o sentido figurado das palavras que compõem o vocabulário da costura, para ressignificar pluralidade interpretante dos jogos de palavras, para compartilhar e explorar visualmente os meus pensamentos.

Tramar é o processo originado de um nó inicial. O fio é tramado produzindo o tecido (Figura 2). Cada fio tem uma posição importante no processo da trama. Tramar resulta, nesse caso, numa matéria prima numa peça final. A disposição dos fios na vertical e os outros na horizontal tem seu propósito e função específica na artefaria; algumas dessas tramas também emergem de fios emaranhados. Penso o vocabulário da costura análoga à escrita desta Tese, porque escrevo sobre subjetividades constituídas por experiências de vidas que são emaranhadas, firmes, costuradas, fiadas e desfiadas nas relações, afetivas e culturais, que nos produzem na relação com o outro.

Neste sentido, ao pensar nas tramas, como o produto final de um processo, envolvendo linha, fio, cordão, rede, tecido, peça, pode não combinar com o percorrido nestes quatro anos da pesquisa e nem com o que me tornei após a escrita. O produto é algo estático, materializado, firmemente construído, pronto e não cabe na escrita que propus. Para continuar pensando em tramas e fazendo analogias com a costura,

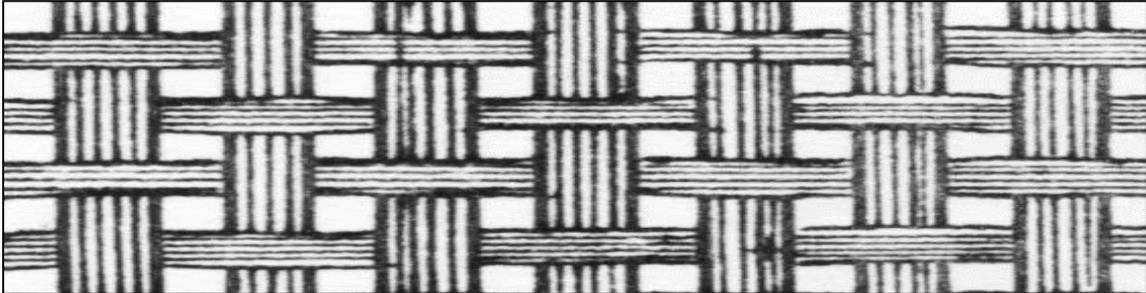
---

<sup>5</sup> *Child of Deaf Adults* = Filho de Pais Surdos

<sup>6</sup> Disponível em: <http://origemdapalavra.com.br>.

que tanto faz parte da minha constituição como sujeito<sup>7</sup>, não posso estar presa, fixada a algo pronto. Por esse motivo acrescentei, para complementar as analogias do vocabulário da costura, o verbo **tecer**.

Figura 2 – Desenho de uma trama tafetá ou trama de rede



Fonte: Disponível em: [www.pontodacostura.com.br](http://www.pontodacostura.com.br). Acesso em 21 jul. 2023.

## 1.2 TRAMAR E TECER

Tramar e tecer uma história de vida, no interstício cultural entre surdos e ouvintes e, constituir-se docente, me aproximou de outras histórias e experiências de professoras com características interculturais das duas culturas, surda e ouvinte. Transitar por culturas é movimentar-se. Então, tecer pensado como verbo que faz a trama é algo mais amplo. São movimentos realizados em outras frentes com entrelaçamento nas artes, nas escritas, nas conversas dos sujeitos. Algo maior que tramar, que é unir, entrelaçar, desfazer e fazer coisas.

De acordo com Larrosa (2014, p.110):

O real não é coisa e sim acontecimento. A coisificação e a objetificação destroem o real, o põem a perder. Por isso o sujeito da experiência não é um sujeito objetivador ou coisificador, e sim um sujeito aberto que se deixa afetar por acontecimentos.

Assim, tirando o foco no objeto fui buscando pensar elementos/acontecimentos para a constituição da pesquisa, na tentativa de um adensamento teórico necessário aliado às metáforas. Pela amplitude da produção de estar tecendo, a expectativa está

<sup>7</sup> Expressa no Capítulo 2 – ÁLBUM DE FAMÍLIA: A VISUALIDADE DE UMA VIDA CODA.

no movimento, que requer coletividade, a presença do outro (autor, pesquisador, grupo de pesquisas, sujeitos da pesquisa) e da experiência trazida. No entanto, a produção nunca terá um fim ... .

Destaco a pluralidade de práticas usadas pelo agente do movimento, aqui, metaforicamente, foi pensado nas práticas artesanais, dentre as quais saliento a tecelagem, o bordado, a costura e a tapeçaria. Essa ampliação do vocabulário, ressalta a criação que aproxima o pesquisador artesão (ALLIAUD, 2017), onde o habilitado, no caso a pesquisadora, tece uma trama original, autoral onde utiliza sua força para entrelaçar elementos únicos, buscando narrativas pela materialidade; conferindo uma identidade singular à obra. Nesse contexto, a criação autoral não se restringe apenas à manipulação de materiais, mas, abraça a habilidade de dar forma e significado a experiências, sentimentos e conceitos, nesse arcabouço estocado nos quatro anos de pesquisa. Dessa maneira, a metáfora do tecer não destaca apenas a habilidade técnica, mas, também enfatiza a capacidade única de conceber algo novo e distinto. A criação autoral de tecer do meu modo, torna-se um ato pessoal de dar vida a algo que transcende a uma simples combinação de elementos, refletindo a singularidade e a visão única de quem cria.

Para esta Tese, construir uma trama, nesses contextos, implica em reunir, através de conversas, os elementos de narrativas de Cotas professores e entrelaçá-los, tecendo-os de maneira a expressar o que pretendi acionar em que a lê, que foi mostrar as vozes sinalizadas de um grupo de pessoas que, no meu entendimento, foram narradas por outras vozes. Não é coincidência que uso termos como 'enredo', 'novela' ou 'tramas'. São palavras que remetem, de certa forma, a minha denúncia, explorada nas conversas, ao dar voz aos filhos ouvintes de pais surdos ao falarem sobre si. Não fujo do objetivo da temática da Tese que é pensar as docências numa linearidade proposital, para depois defender a Tese. Por esse caminho considerei como objetivo geral: entender os processos de constituição de subjetividades de Cotas professoras como experiência intercultural. Então, dando forma aos pensamentos e às palavras, apresento *Tramar e Tecer*, para construir uma trama, nesses contextos visuais, implicando em reunir os elementos de uma narrativa e entrelaçá-los, tecendo-os, de maneira a expressar o que desejamos e cativar a pessoa que a ouve ou lê (Figura 3).

Figura 3 – Surdo, ouvinte e Coda. Espaços produção do novo, docência pensada ou produzida neste novo



Fonte: Disponível em: <https://www.santaritadecor.com.br/tecido-impermeavel-trama-laranja-aquatec-fiama.html>. Acesso em 22 nov. 2023.

Não é coincidência que uso os termos *Tramar* e *Tecer* e neles cabem o *enredo* e *emaranhado*, que envolvem a trama até chegar à tessitura de uma escrita sobre subjetividades Cotas (Figura 4).

Figura 4 – A qualificação e os movimentos pós: drapear



Fonte: Produção da autora

Em meu diário de pesquisa, destaco, de minhas conversas comigo:<sup>8</sup>

*Passados cinco meses da seção de qualificação da Tese, tempo que dediquei a ouvir demoradamente as gravações da banca de qualificação, para a reorganização do projeto e colocá-lo em movimento. Mantive durante este tempo, o hábito das conversas por vídeos, gravações de lives, com os autores e pesquisadores, sugeridos pela banca no processo de qualificação, para delimitar as ferramentas metodológicas para a pesquisa. Numa dessas conversas conheci o livro 'Linha de costura,' de Edith Derdyk, lançado pela primeira vez em 1997. A autora usou a palavra tessitura, nos dois sentidos e estes dois interessantes à proposta desta tese: além do entrelaçamento de uma trama, a tessitura vem do vocabulário da música e significa o som harmônico de um conjunto de vozes, uma sequência de notas. As duas significações abriram caminhos para pensar as narrativas escritas das histórias de vida dos sujeitos da pesquisa que são as Codas professoras. Escolhi a tecelagem!*

O que moveu a pensar este trabalho foram as Tramas que envolveram as minhas experiências aos modos de vida com meus pais surdos, que me constituíram neste tempo-espço contemporâneo como Coda! Esta sigla vem da expressão da língua inglesa *Child of Deaf Adults*, se refere à experiência de nascer e viver em uma família de pais surdos, que proporciona uma experiência única ao estar em contato com duas línguas, a língua oral e a língua de sinais, ao mesmo tempo, e assim, constituir-se através dos mundos surdo e ouvinte. Esta é a construção inicial, feita para este empreendimento, ao pensar nos sujeitos bilíngues e biculturais Codas professores, os sujeitos da pesquisa. Foi produzida num contexto bilíngue e bicultural com os meus pais, a comunidade surda tramada às minhas vivências na docência como professora.

As palavras que mais se aproximam do que quero significar na minha escrita, é o tecer, que remete ao produzir coletivamente, emergindo o novo na relação com o outro, com a possibilidade de desconstruir ou reconstruir o que está dado como pronto, através da *costura*. Como, por exemplo, a discursividade sobre a resposta do que é

---

<sup>8</sup> Os diários, trazem sensações nostálgica de saudades. Conheço vários Codas com o hábito do diário. Eles também valeram como local de depósito dos meus mais íntimos medos e temores. Também serviu como instrumento de memória de tudo que estivesse ameaçado de esquecimento. Foi registrado tudo o que aconteceu no caminho, até as coisas sem importância, como números de páginas, nomes, eventos e, também, tudo o que me emocionou. Certamente, ficará guardado para sempre!

ser Coda? Algo como costura pensada àquilo que pode estar solto e fixar-se ou abri-se.

Sobre o refazer na costura cito Derdik (2010, s.p.):

A costura consome a matéria seca – o pano, o plástico, o papel – como um ácido corrosivo. Corrosivo porque costurar é avançar na matéria espessa do tempo. O que me mantém horas a fio, literalmente, costurando aquela linha fininha, que, agrupada, gera uma força superior? Sou prisioneira, mas somente costurando, nasce a possibilidade de tocar, com a ponta da agulha, o senso da liberdade.

Dentre os movimentos da tecelagem, costurar é um deles e passou a conduzir as ações que usei como exemplo para melhor visualizar a problemática da pesquisa, de desconstruir uma verdade sobre uma possível identidade Coda. Segundo Hall (2002, p.11): “a identidade costura o sujeito à estrutura, estabilizando tanto os sujeitos quanto os mundos culturais”. Entendi daí que o sujeito da contemporaneidade é fragmentado, composto de várias identidades e, com isso, não há uma identidade fixa, e “as identidades estão em colapso devido a mudanças estruturais e institucionais: o próprio processo de identificação, através do qual nós projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (p. 12).

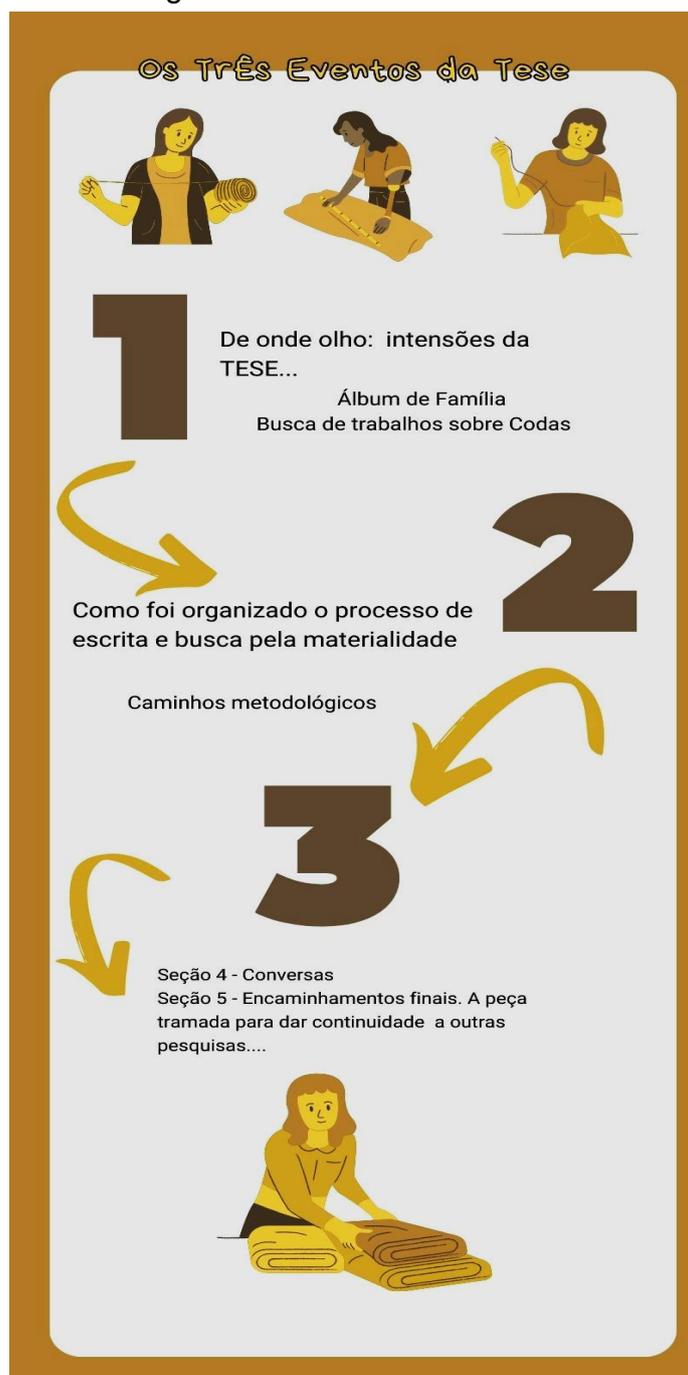
### 1.3 EVENTOS DA TESE

A pesquisa está dividida em três eventos, e uso a técnica chamada *patchwork*, para ilustrá-los, dando sentido à desconstrução de uma identidade Coda. A técnica que reúne retalhos de tecidos e formam desenhos, envolve três camadas, montadas como um sanduíche: tampo, enchimento e forro. Esse sanduíche de tecidos é preso por pespontos chamado de ponto *quilt*, que, unidos, ficam estruturados dando forma aos desenhos. Acho importante este processo minucioso de apresentação dos caminhos de organização do que o leitor irá encontrar na pesquisa.

Os caminhos chamei de eventos da pós qualificação, como forma de situar o leitor, de alguma maneira, em como conduzi o passo a passo para chegar ao interesse nas falas autorais de sujeitos. Sujeitos estes com histórias de vida singulares, como as Codas professoras, na desconstrução de uma identidade (Figura 5). Este

descolamento teve a contribuição primordial da banca que instigou a busca por outras perguntas para a condução deste trabalho. A presença da banca foi fundamental e por isso invisto na escrita enquanto registro desse movimento, e como parte de uma nova etapa.

Figura 5 – Os três eventos da tese



Fonte: Produção da autora

Também considerei o Forro. Trata-se de um tecido extra, costurado junto ao tecido principal. Sempre fica do lado de dentro da peça para dar mais volume, deixar a peça menos transparente ou para esconder remendos. No *patchwork* é a base que dá sustentabilidade à arte.

De meu diário de pesquisa:

*Lembro do final daquele mês, tentando escrever de uma maneira clara, objetiva e trazer tudo que havia compreendido, nos pós qualificação, pensei em elaborar uma razoável análise das minhas intencionalidades, para a escrita desta tese e não conseguia e foi então que entendi que a pesquisa deveria, antes de ser escrita, deveria ir para o papel de uma forma visual que eu a entendesse. Encontro no armário da sala de estudos da minha casa um metro papel pardo enrolado num canto, pego-o coloco sobre a mesa e na matéria lisa do papel, visualizo um campo liso, que Deleuze e Guatarri (1996, p. 95), conceituam ao falar da máquina de guerra. Naquele papel liso, movida pelo desejo de pensar em afetos, em produzir espaços de acontecimentos e não um espaço de coisas ...*

Assim como Deleuze (1997, p. 185) falou de um espaço liso ocupado por "intensidades, ventos e ruídos, forças e qualidades tácteis e sonoras. Estalido do gelo e canto das areias", este espaço liso, aberto, se trata de um espaço em que coisas escapam, deslizam, uns em direção aos outros, conectando, produzindo relações, emergindo o novo. Constituem-se em acontecimentos que não podem ser medidos por critérios de representações. Trata-se de um terreno de conexões infindáveis.

E assim, inspirada no desejo e devires no tecido liso deleuzeano, dei início a mapear todo o meu pensamento salientado em *post-its*, desenhos, frases soltas, resgates importantes de falas e, principalmente, os abandonos necessários (Figura 6). Assim me vejo ao me envolver na reorganização da minha pesquisa a partir do projeto de qualificação.

Figura 6 – O primeiro evento: tomada de decisões e abandonos, diário de ações



Fonte: Produção da autora

Após o panorama desenhado, organizei as primeiras escolhas e filiações sugeridas pela banca. Está no segundo capítulo da tese, o Álbum de Família, onde conto a minha história e como me constituí Coda. Conto os meus atravessamentos com a língua, falo sobre os meus pais, cito os prazeres bem como os conflitos com a família surda e ouvinte.

Para mapear e organizar a história da minha de vida voltei aos arquivos pessoais e busquei realizar uma breve historiografia da nossa vida, pelas fotos dos meus pais e da nossa relação com a comunidade surda da nossa cidade. Para ilustrar conto com a ajuda de fotografias, encontradas em álbuns de família e nos retratos soltos nas gavetas dos móveis da minha mãe.

Ao ver as fotos do nosso álbum de família, voltei ao passado, no qual fragmentos, partes da minha história, fontes vivas e documentais, se encontram registradas e se entrecruzam com memórias de uma vida junto à comunidade surda de Santa Maria, RS. Nesse momento recorri, mais uma vez, a Larrosa (2016, p.42) para inspirar-me, quando ela colocou: “conta-te a ti mesmo a tua própria história. E queima-a logo que tenhas escrito [...]. Não sejas nunca de tal forma que não possas ser também de outra maneira. Recorda-te de teu futuro e caminha até a tua infância”.

Me permiti perceber as minhas histórias e as minhas relações enquanto docente, a partir das vivências com meus pais surdos. Ao rever as fotos e reescrever minha história, entendi que produzi algo fixado num modelo de vida, que me enquadra ou descola, entre/nas/em narrativas e quando me dei por conta, fiquei incomodada. A banca de qualificação me instigou a pensar sobre isso, e eu refiz a pergunta: *o que eu quero com a minha história de vida?*

Talvez uma história repetida na minha narrativa, porém, necessária ao ponto de vista de pesquisadora Coda, pois ao me narrar abro espaço para outros Coda falarem sobre si, suas histórias e o que lhes afeta, sem interlocutores. Assim como os surdos, os Coda não tiveram voz, tampouco se encontram registros sobre a sua participação na história dos surdos. A escrita do álbum é a temática da Tese e justifica a minha intenção de desconstrução de uma (des)essencialização da ideia de uma identidade Coda, partindo dos meus atravessamentos, que foram muito criativos e saudáveis em relação à surdez dos meus pais. O álbum conta a minha história por fotografias, estas que são marcas visuais que falam sobre mim, como eu fui constituída, a minha família e não representam o modelo de ser Coda. Realizo uma breve contextualização sobre o conceito Coda, a partir do que entendi, desde que me encontrei com a sigla CODA.

Na atualidade, timidamente, têm sido realizadas pesquisas que estão mudando este panorama de interesse científico, principalmente, na área da linguística, na área da tradução e interpretação, e os Coda estão ocupando o espaço de narrativas sobre si. O movimento para entender como cheguei até este ponto foi assumir e (re)conhecer a minha história, buscar pistas nos arquivos pessoais, nas fotografias, para me ajudar a escrever uma história de vida e entender os processos de subjetivação/constituição de uma professora, filha ouvinte de pais surdos, para além da formação unicamente institucional. E, por isso, ter o capítulo Álbum de fotografias que, analiticamente, contribui com pistas para entender os meus processos de subjetivação como Coda professora no convívio diário com surdos, justifica a denúncia de dar vozes a outros Coda falarem por si.

Então, busquei em trabalhos as falas de Coda, e não Coda, para, analiticamente, entender as possíveis construções de uma identidade Coda e como os autores entendem a conceituação sobre a sigla CODA e o sujeito Coda. Achei interessante trazer para a Tese. para fins de conhecer e buscar recorrências de como que estes autores se referiam aos Coda nas suas publicações, também como uma justificativa da virada de pensamento ao entender o Coda pelo viés da experiência e não na defesa de uma constituição de uma unidade identitária Coda. A produção desse material me acompanhou desde antes do processo de doutoramento, onde procurei conhecer sobre a temática. O capítulo, ao mesmo tempo em que complementa a minha voz Coda na fala de outros Coda, as problematizações de pesquisadores, incluindo de autores não Coda, me proporcionou deslocar a

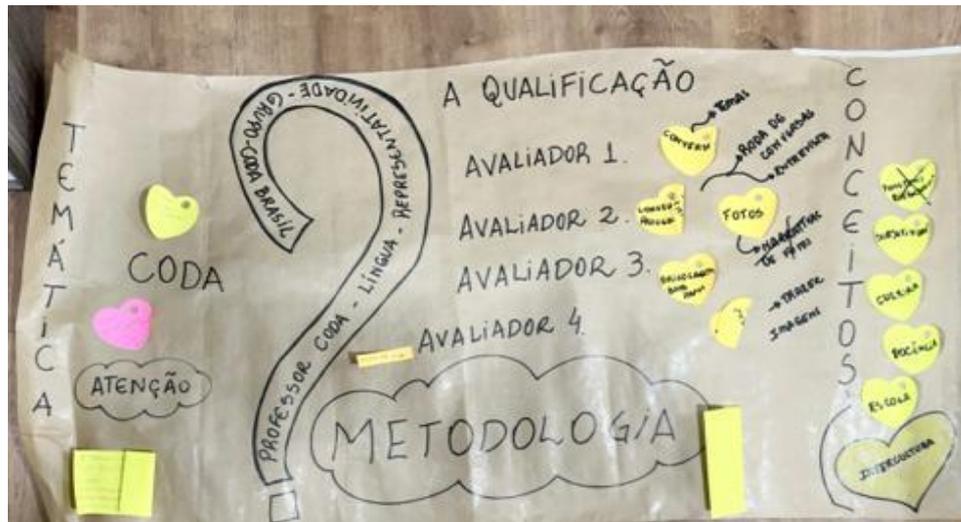
identidade para a experiência Coda. Trago, no Apêndice C, o levantamento distribuído em Quadros demonstrativos das buscas e as pesquisas encontradas.

A escrita da tese contorna as histórias de vida sobre filhos ouvintes de pais surdos, os Coda, que optaram profissionalmente pela docência. Entender os seus processos de subjetivação nos *entre lugares* como potência nas suas formas de ser professor, percebendo o Coda em uma zona de fronteira cultural e linguística. Conhecer situações de negociações culturais entre as línguas e a experiência visual, vivenciadas pelo Coda em momentos de docência. A língua e a relação de negociação; as situações de negociações culturais entre as línguas e a experiência visual, vivenciadas pelo Coda, em momentos de docência; e, pensar sobre a língua e a relação de negociação que aparece no nosso convívio, no interstício entre as culturas, compõem os objetivos específicos, que serão melhores abordados no quarto capítulo.

Apresento como Problemática da Pesquisa: Conhecer os processos de constituição de uma subjetividade Coda e seus atravessamentos para pensar a produção de um Coda professor bilíngue, a partir das suas experiências culturais e linguísticas, produzidas no contexto educacional, como centralidade do estudo. Nesse sentido, busquei por entender os processos de constituição de uma subjetividade Coda como potência para a docência na educação. A partir desse enunciado, evidenciei a problemática sobre os efeitos da docência Coda como uma experiência intercultural, nos processos de escolarização dos sujeitos surdos.

Na Figura 7 destaco como foi feito o mapeamento das contribuições da banca de qualificação da tese.

Figura 7 – Mapeamento das contribuições da banca de qualificação



Fonte: Produção da autora

Vindo posteriormente na posição dos acontecimentos, destaco o segundo evento da tese. Após estudar as possibilidades e discutir as coordenadas sugeridas, com meu grupo de pesquisa, apresento como alcançar os objetivos traçados no Capítulo 4 – Caminhos Metodológicos.

Apresento, também, o processo de busca dos sujeitos da pesquisa, tendo optado pela conversa como metodologia da pesquisa. Encorajada pela orientadora e pelo grupo de pesquisa fui, aos poucos, introduzindo os grupos de Coda sobre a pesquisa. No momento em que engajamos o outro para o nosso empreendimento, se faz necessário repensar a tese. A insegurança, a demora de retornos, os e-mails, as dúvidas, faço convite não faço?<sup>9</sup> Será que fiz bem em convidar? Estou invasiva? Tudo conjuga um terreno instável em torno de agendar a conversa pelo aplicativo *WhatsApp*, desde o silêncio ao aceite dos sujeitos. Foram e-mails, e formação de grupos *WhatsApp* e convites nas minhas redes. Depois do aceite veio o momento do contato via ambiente *Meet* ou vídeos pelo *WhatsApp*. Foram mantidas todas conversas preservadas no anonimato. Cada recorte da fala foi identificado através do seu respectivo número de entrada na sala de bate papos. A conversa não requer sigilo, porém, como é uma conversa que compõe a materialidade da pesquisa, achei melhor evitar juízos de valores, e preservar o anonimato no registro escrito. Mostro

<sup>9</sup> Essas questões estão melhores aprofundadas no quarto capítulo.

algumas fotos de conversas com Coda ao longo dos quatro anos de pesquisa, as quais inspiraram a metodologia (Figura 8).

Figura 8 – Ilustração de Encontros Coda



Fonte: Produção da autora

Nos caminhos metodológicos estão as ferramentas teórico-metodológicas, inspiradas nas teorizações foucaultianas, de matriz de experiência que recorri para me ajudar a construir, desconstruir, problematizar e produzir outras formas de pensar sobre a temática Coda. Foram resultado de narrativas e discussões ligadas aos Estudos Culturais em Educação e aos Estudos Surdos.

Por fim, no próximo e último evento, trago o ato de tecer o relato da história de vida desses sujeitos, que movimentou um exercício reflexivo, a partir das narrativas de modos de vidas de professores que se identificam Coda e têm, na sua docência, experiências bilíngues e biculturais entre o mundo surdo e o ouvinte.

Neste terceiro evento, por se tratar do registro de vidas e experiências, não uso a expressão resultados da pesquisa. Apresento nos Capítulos 4 e 5, detalhadamente, as discussões sobre temáticas diversas, algumas insurgentes, que ficaram entre

pequenos grupos onde foi oportunizado conversar acerca das experiências sobre nossa família, a escola e a docência como Codas professoras (Figura 9).

Figura 9 – Registros em *post-its* e classificação dos assuntos por datas



Fonte: Produção da autora

Ao elencar excertos das conversas o desejo, além de compartilhar as histórias de professores e as minhas próprias histórias, foi de tentar mostrar com palavras o que fui sentindo. Sentimentos os quais, de alguma maneira, suspeitei que seriam coerentes ou suscetíveis para uma desconstrução daquilo que eu entendia como único e verdadeiro dentro da discussão sobre sujeitos Codas, até então, nessa organização prévia de investimento, que demandaria energia, desapegos e emoções.

No final de cada encontro foram registrados os assuntos que emergiam, de olhares, de falas, ou de expressões, como: *Um oi tudo bem? Como foi o seu dia?* E assim, as conversas fluíam com assuntos pertinentes ao momento de cada participante. Separei em ordem cronológica, do primeiro até o oitavo encontro, elencando os temas recorrentes e as temáticas que contribuiriam para responder aos meus objetivos da pesquisa 'MARCAS SURDAS DE PROFESSORES CODAS COMPARTILHADAS NAS TRAMAS DA INTERCULTURALIDADE'. Também escrevo,

nos encaminhamentos finais, sobre a escola Pouco ela apareceu nas falas narradas pelas Codas professoras, talvez, pela maior necessidade de *falar sobre nós com nós*.

A escola está enfatizada, mesmo não sendo o foco, desde a ideia de manter esta tese viva por ser escrita a partir de falas docentes, do viver juntos, em que as relações se renovam constantemente. As falas sobre si, estão na ordem da constante produção de tensionamentos e desacomodações de uma docência identificada no outro. Reflete o quanto há de satisfação num corpo que chega na sala de aula, no sorriso feliz, na risada debochada ou, até mesmo, na indiferença do colega. A sala de aula e a escola estão presentes em toda relação que fazemos, inclusive nos barulhos e silêncios que reverberamos e trazemos para casa.

As perguntas se renovam e tocam todas as partes, por toda a escrita da tese, as quais eu sigo à risca, assumindo os meus encontros e desencontros, nas incompletudes ou nas minhas falhas de escrita ou na agenda de pesquisadora, que tenho que cumprir. Assim, chego a uma parte que não gostaria de escrever, o encerramento. Poderia escrever sobre conclusão dessa conversa, mas, não consigo e nem caberia na perspectiva. Então, o final demarca uma seta de siga em frente, com o encaminhamento de um reinício, onde faço um retrospecto daquilo que vivi nesses quatro anos de tese, para oferecer uma continuidade à pesquisa.

Iniciei a minha caminhada em agosto do ano de 2019, entrando num processo de seleção muito concorrido, com colegas muito habilitadas. Passado o primeiro semestre de interações com o grupo, textos e orientadora, entramos na emergência mundial pandêmica da COVID-19. Fiquei um ano isolada e meio ano num processo de retorno urgente ao mercado de trabalho, estando, durante um ano, em uma sala de aula numa turma de alfabetização; qualifiquei a tese; e, decidi por, novamente, abdicar da sala de aula e me dedicar somente à tese. Nesse interim passei em um processo seletivo, para professora de Libras, entrando num contexto de rotina de viagens, porém, encantada numa prática como docente de alunos surdos.

Tal fato reverberou em energia para dirigir à minha Tese. A partir deste Zig Zag que, de um modo geral, se estruturou a alegoria da composição da escrita como uma tessitura alegórica com esse coletivo que têm me produzido.

Barthes (1988, p. 68-69) apontou “um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, saídas dos mil focos da cultura”. Não sei se é esse aspecto da originalidade que esta citação me ocorreu a estar nessa escrita. Remeto a citação à

relação cultural que tenho feito na coletividade, marcada por conversas aleatórias do meu dia a dia, com pessoas, sinais, imagens, músicas, notícias, na convivência com a minha orientadora e com outros professores da vida!, colegas e amigas, na escola, e nos desafios de ser professora. Por isso, o último capítulo não considero um fechamento e sim uma nova proposta.

## 2 ÁLBUM DE FAMÍLIA: A VISUALIDADE DE UMA VIDA CODA

Este capítulo trata do relato de histórias de vida de uma família de pais surdos e filha ouvinte, ilustradas por fotografias. Escrevo sobre a formação familiar de meus pais, para entender a minha história Coda, fundamentada nos registros visuais que me foram apresentados como presentes culturais da minha família. As fotos vieram contextualizar e situar o tempo e as situações vivenciadas pelos meus pais, na escola, no meio familiar e em suas relações sociais. Elas, também, retratam as movimentações de resistência a uma política educacional e linguística de uma época em que os surdos, expostos à lógica oralista, foram atravessados por discursos e representações que lhes marcaram como mudos e deficientes.

Nesse movimento de aproximação com a história surda dos meus pais relato a chegada da língua de sinais e a formação da comunidade surda na minha família, me possibilitando encontrar pistas sobre a minha constituição, entre vivências e experiências com surdos e ouvintes. O registro fotográfico é a minha história, contada em imagens pelos meus pais. Mostram vivências que foram me constituindo e, por sua vez, contribuíram para as minhas escolhas profissionais na área da docência. Do modo de vida, entre surdos e ouvintes, resultaram a professora, mãe, filha, irmã, colega Coda, que sou hoje e, por este entendimento, as trouxe para o contexto deste estudo com a intenção de defender a existência do Coda professor.

A palavra e a imagem, articuladas, se compõem nos processos de comunicação entre as partes envolvidas numa mensagem (BARTHES, 1984). A imagem, por seus detalhes, estabelece uma infinidade de significados, enquanto a escrita, ou a palavra, limitam a possibilidade de outras interpretações e de ser recontada em outro momento e por outro viés.

As fotografias são muito importantes, não somente pelo valor sentimental que elas carregam. São fontes importantes de registros, que documentam visualmente fatos, modos de vida, e possibilitam várias formas de entendimento de hábitos, culturas e movimentações sociais de uma época. A escrita das problematizações da tese contou com a inspiração de fotografias encontradas nos álbuns de recordações da minha família, acervo pessoal, anunciado nos caminhos metodológicos desse estudo. Fui surpreendida ao perceber a riqueza cultural do material, ao olhar fotografias na potência do registro visual de modos de vida e relações vivas,

experienciadas por grupos de pessoas. Foram vistas por mim como fonte documental primária e histórica (RANGEL, 2004), da minha família e dos surdos da minha cidade e, ao serem lembradas suas histórias, me vi entrelaçada a várias delas.

Nesse sentido, entendo que “a modernidade com sua tecnologia faz com que esses momentos registrados possam perdurar para sempre, porém, de nada adianta ter o registro se este ficar escondido ou pertencer a uma só pessoa” (RANGEL, 2004, p.34). Então, não poderia manter em álbuns as histórias que encontrei. As fotos remeteram sensações, emoções, saudades, reencontros e tensões com o passado. Pessoas desconhecidas, dividindo o espaço dos registros, se fazem tão próximas em sentimentos e nas histórias compartilhadas. Fui ativada pela curiosidade de querer saber mais sobre os acontecimentos da época, então solicitei a ajuda da minha mãe e de amigos surdos, para recordar essas histórias.

Os pontos pulsantes ao meu olhar, nas fotografias, remeteram à busca pelo contexto, principalmente, educacional e cultural marcados pela mudança de concepções sobre os surdos e a própria surdez, na comunidade surda local e para a minha família ouvinte. Porque que a identificação com o grupo de surdos é tão presente, mesmo eu sendo ouvinte?

Então, para iniciar o esboço de parte de uma vida em fotografias, busquei trazer a história pregressa dos meus pais antes da minha chegada. A narrativa contorna a formação dos grupos, a comunidade surda e a chegada da língua de sinais, na cidade de Santa Maria, RS. O exercício da informação visual e a ordem cronológica apresentada na costura dos acontecimentos aqui relacionados não teve como intenção pressupor continuidade aos eventos históricos ou justificá-los. A intenção foi de olhar os detalhes do tempo vivido, para pensar os efeitos da organização de um modo de ser surdo, a partir da configuração de um grupo de pessoas unidas por uma língua, por lutas e resistências pelo reconhecimento desta língua, passada para a geração única, o Coda.

## 2.1 O INÍCIO DO INÍCIO

As fotos da escolarização de meus pais foram de uma época em que as representações sobre os sujeitos surdos eram legitimadas pela ciência médica (SKLIAR, 1998). Na Figura 10 o registro fotográfico da escola dos meus pais.

Figura 10 – Minha mãe na escola



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Os surdos, amparados pelos discursos clínicos, associavam a surdez à falta de audição, comunicação, mudez, pensamento limitado e, até mesmo, à falta de inteligência. Tais associações contribuíram muito para uma visão de incapacitação destes sujeitos, vistos como deficientes, marcados por um diagnóstico seguido de providências corretivas. A grande maioria dos surdos diagnosticados deficientes auditivos, teve sua educação pautada na medicina e em terapias corretivas, orientadas após o ‘Congresso Internacional Para o Melhoramento do Destino dos Surdos-Mudos’, que ocorreu na Itália, em Milão, no ano de 1880 (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; NASCIMENTO, 2021, p.2). Este evento ficou conhecido como ‘Congresso de Milão’ e determinou o futuro dos sujeitos surdos, nas esferas educacional, social e política.

O movimento da educação, através da oralização, começou na Europa e se espalhou pela América, ganhando força no Brasil. A maioria das instituições para surdos acatou a decisão oficial da substituição da língua de sinais pela oralidade. Inclusive no Brasil, através do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, hoje o Instituto Nacional de Surdos (INES), referência de educação de surdos. Com os sinais e a gestualidade proibidos, a palavra falada e seus pressupostos trouxeram coordenadas para a vida dos surdos para além da educação. Foram submetidos, sem muitas escolhas, a uma cultura ouvinte nos espaços públicos, sociais e privados, por mais de cem anos.

Devido às (im)posições tomadas neste congresso, o método oral puro, imperou um modelo de representação centrado na filosofia do oralismo, cujas representações enaltecem e colocam como norma os modos de vida dos ouvintes, portanto um padrão de referência a ser seguido pelos surdos. Nos anos 1990, Carlos Skliar cunhou o termo 'ouvintismo' para "nominar este conjunto de representações dos ouvintes sobre os surdos, que obriga o sujeito surdo a narrar-se como ouvinte proveniente do método oral puro, institucionalizado como oralismo" (SKLIAR, 1998, p.15).

Essas práticas colonizadoras, ancoradas na normativa ouvinte, produziram mudanças no cenário da educação de surdos, em especial, a centralidade do imperativo de uma visão clínica e corretiva, no contexto das práticas escolares com alunos surdos. Ou seja, atribuía-se aos surdos marcas associadas à deficiência, desde a falta de comunicação à incapacidade das faculdades mentais. As narrativas dos ouvintes em relação ao surdo, como ideologia dominante, contribuíram para que os surdos se narrassem, se olhassem, a partir da norma ouvinte (SKLIAR, 1998 p.16).

A educação de surdos com foco no oralismo, definida pelo Congresso de Milão, ganhou força nos diferentes segmentos que atuavam no contexto da educação de surdos e cancelaram esse modelo de educação. Houve um consenso de que o sujeito surdo deveria, através de terapias da fala e uso de próteses, aproximar-se ao máximo da normalidade ouvinte. Então, para aqueles que ouvem, balizados a partir de seu contexto hegemônico de oralidade, a surdez carregou a representação da falta e da exclusão da comunicação que permitiu o espaço do sujeito a normalizar.

Essa história pode ser vista e lida por outro ângulo e, quando contata pelos surdos, é outra. A resistência a esse modelo ouvinte que, mesmo com a imposição oralista, manteve viva e presente a sua língua, portanto, a ideia de um modo de vida

surda. Os surdos usavam espaços de encontros tanto públicos, como praças, ruas, parques e privados, como em suas casas, para se encontrarem com seus pares surdos e, genuinamente, sinalizarem sem o olhar e a supervisão ouvinte. A escola como espaço de formação, para além do contexto institucional, teve a sua importância para identificação dos alunos surdos enquanto grupo unido pela classificação da surdez, por uma característica de falta sensorial da audição, fala e pela marca cultural, uso de uma língua visual.

A escola em que meus pais iniciaram seu processo de escolarização, eram escolas especiais ou em classes especiais enquadradas em um sistema educacional de uma época em que o modelo era assistencialista, normativo do padrão ouvinte. O espaço de produção de modos de ser surdo, numa visão capacitista, sendo que o lugar da constituição de sujeitos era na escola com seus pares, sob a supervisão de um ouvinte. Na escola, os encontros com seus pares eram permitidos, porém, não livres.

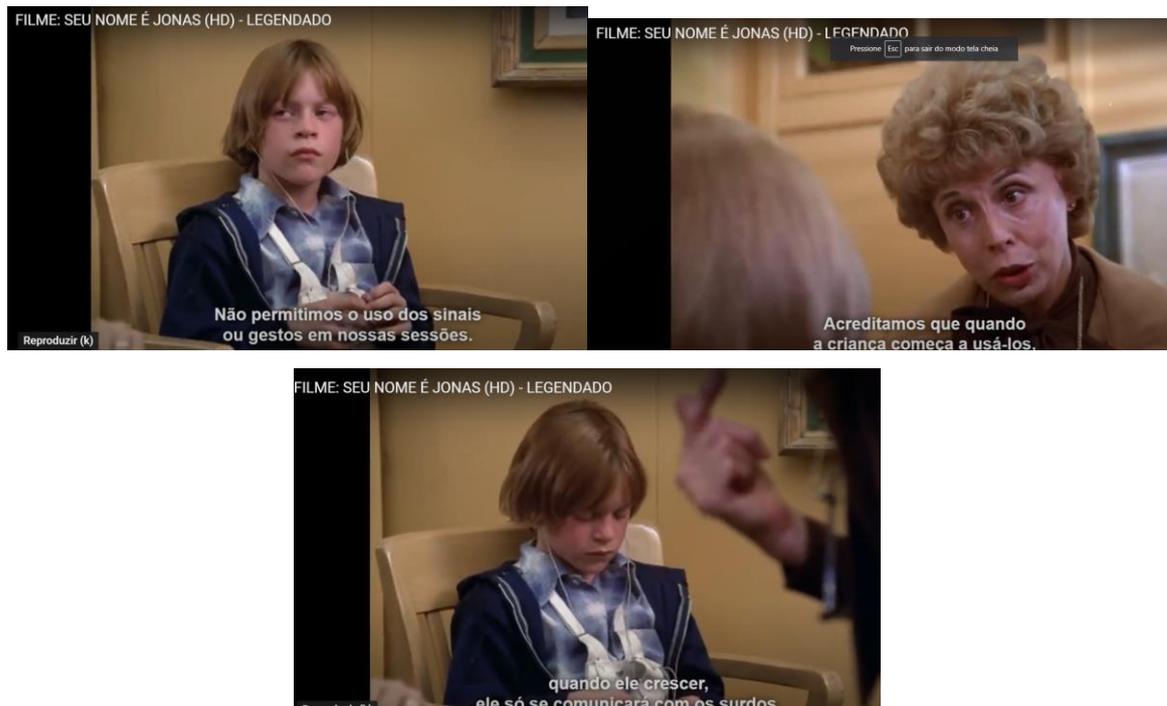
Nos anos 1970 meus pais foram colegas de Classe Especial na Escola Estadual Olavo Bilac, em Santa Maria, RS. Os únicos deficientes auditivos (DA) de suas famílias ouvintes viviam sob essa representação. Além deles, não havia a informação de outros parentes deficientes e, portanto, foi a primeira experiência surda das duas famílias. A época orientava e defendia a fala como regra, tendo o oralismo como filosofia educacional que guiava a educação e prescrevia formas de convivência social e familiar. Leitura labial, terapias da fala e próteses auditivas eram práticas do cotidiano dos surdos e de suas famílias. O convívio com seus pares surdos acontecia no espaço da escola, porém, sinalizar e usar as mãos não era possível nem em sala de aula. As instituições educacionais não deveriam estimular os recursos gestuais para os surdos se comunicarem, sendo que eram punidos em qualquer ímpeto de gestualidade.

A língua de sinais, os gestos eram fortemente proibidos e o convívio com a língua se dava no tempo livre, para trocas de experiências na hora do intervalo, nos banheiros, longe do controle e vigia dos professores. As relações estabelecidas pelos surdos com a língua de sinais, em espaços sem vigilância dos ouvintes, foram tão importantes para o desenvolvimento linguístico dos alunos surdos que, mesmo privados, mantiveram suas expressões faciais e corporais preservadas.

As orientações dos profissionais que atuavam com os alunos surdos, nas clínicas e nas escolas, eram estendidas para as famílias que deveriam praticar no

contexto doméstico, as terapias de fala. Era um exemplo dessa extensão do trabalho institucional para a casa. O incentivo ao uso de gestos tornava “o surdo preguiçoso” para falar e este discurso convencia as famílias. Cenas do filme, ‘E seu nome é Jonah’, de 1979, como na sequência de imagens (Figura 11), as práticas de controle da língua de sinais em espaços institucionalizados. No exemplo do filme a diretora da escola salienta o perigo do uso de gestos.

Figura 11 – Cenas do filme ‘E seu nome é Jonah’



Fonte – Pereira, Cândido e Santos (2020)

A prática da repetição foi comum na minha vivência. Lembro de, muitas vezes, ver a insistência de minha avó e tias pedindo à mamãe para oralizar, repetir as palavras até acertar a pronúncia em português. A reafirmação de que minha mãe falava muito bem até conhecer os sinais e que seu uso lhe fez regredir na oralidade, validava o discurso da ‘preguiça’. Logicamente eu entendia aquela fala como verdadeira no seu contato com os ouvintes, no entanto, percebia minha mãe muito à vontade com os sinais quando em contato com os surdos.

A escolarização inicial do papai foi na Escola Especial Francisco Lisboa, em Santa Maria, RS. A escola especial tinha turmas mistas com crianças com deficiência intelectual, cegas e surdas. Meu pai foi escolarizado nesta escola até uma determinada idade e depois foi para classe especial na escola estadual Olavo Bilac.

O que percebi, pelas histórias que as fotografias contam aliadas ao pouco que sei da sua vida, é sobre sua juventude livre, com mais liberdade e resistências aos modelos ouvintes, comparada à educação familiar de minha mãe.

A escola foi palco de encontros com colegas surdos que se tornaram amigos e companheiros de vida. Além do espaço físico da escola, meus pais participavam das atividades do Centro de Atendimento Complementar de Educação Especial (CACEE), vinculado ao Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) que, em parceria com a Legião Brasileira de Assistência (LBA), mantinha atendimentos psicossociais e de complementação educacional para surdos, crianças, jovens e adultos (MAROSTEGA, 2015). Outro espaço que se fez muito presente nas fotografias foi religioso, organizado pela pastoral dos surdos, registrado na Figura 12.

Figura 12 – Meus pais e a pastoral dos surdos



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

A pastoral dos surdos é uma ação não governamental, organizada desde a década de 1920, no Brasil, que atendia às necessidades políticas e religiosas dos surdos. No Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, foi fundada em 1975 a primeira pastoral, pelo padre Volmir, que também ensinava a língua de sinais. O objetivo da pastoral era evangelizar o surdo com a finalidade religiosa de catequizar, batizar, realizar a primeira eucaristia, ato da confissão e casamento. Porém, a contribuição do espaço da pastoral foi para além das coordenadas da igreja católica, foi um espaço para a disseminação da língua entre pares surdos, afinal os encontros promoviam a socialização dos surdos e de sua língua. Para uma época em que o olhar clínico ainda

predominava nos espaços sociais, a pastoral do surdo oportunizou um passo para o fortalecimento das trocas, relações com a língua e a formação de um grupo.

Meus pais, colegas de escola, tinham a permissão de namorar. As famílias se conheceram em um determinado momento da vida de meus avós<sup>10</sup> e, unidos pela surdez, acabaram compartilhando vivências da infância de seus filhos. Anos mais tarde se reencontraram, com o namoro dos meus pais na adolescência. Meu pai sempre teve um bom acesso junto à família da minha mãe, aos meus tios e tias. Minha mãe conta que, desde muito cedo, eles se apaixonaram. Na Figura 13 alguns registros fotográficos de cenas do namoro de meus pais.

Figura 13 – O namoro dos meus pais



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Com os atravessamentos em torno da surdez e da deficiência, e a representação de família produzida pela sociedade ouvinte, a possibilidade de um casal deficiente auditivo – nomenclatura utilizada na época – casar ou gerar um filho era quase nula. Na nossa família esse pensamento não foi diferente, não se cogitava a possibilidade da minha mãe, deficiente, ter um corpo e mente saudáveis para ter filhos, principalmente, aos dezenove anos. Suponho que pela difícil comunicação, o assunto sobre gravidez, a qual era um tabu para a época, tenha sido protelado (Figura 14).

<sup>10</sup> Meus avós, ambos eram do Exército e serviram juntos.

Figura 14 – Nascimento de bebê Coda



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Segundo as narrativas de familiares, a notícia da gravidez da minha mãe gerou muitas emoções. Sentimentos como preocupação em relação à falta de audição, insegurança frente ao desconhecido, o medo da deficiência, curiosidade e a expectativa do filho perfeito, bem como o encorajamento para outros surdos formarem suas famílias. Estas foram falas recorrentes quando conversávamos sobre o assunto com minha avó e minha mãe. A minha família foi a primeira formada deste grupo de amigos e colegas surdos, da classe especial.

## 2.2 CASAMENTO, NASCIMENTO E A LÍNGUA DE SINAIS

O casamento dos meus pais, em junho de 1979, aconteceu devido à gravidez precoce. Meu pai com 22 anos e minha mãe com 20 anos (Figura 15). Meus pais começaram a vida junto aos meus avós maternos, tio e tias.

Figura 15 – O casamento dos meus pais



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

A chegada do meu pai na família da minha mãe aumentou a convivência da família com surdos e, a partir de então, os amigos surdos passaram a frequentar a nossa casa e esta, repentinamente, tornou-se ponto de encontro entre surdos. Encontraram um espaço livre para os encontros entre pares. A Figura 16 mostra a fotografia da rotina da casa dos meus avós à espera dos amigos surdos que chegavam de viagem.

Figura 16 – Esperando amigos surdos



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

No período em que minha mãe estava grávida, meus pais, muito jovens e sem estrutura financeira para constituição familiar foram morar junto com minha avó materna. Enquanto minha mãe estava grávida papai foi morar por um período em Porto Alegre, RS, em busca de trabalho e profissionalização. Lá, havia escolas para surdos<sup>11</sup> e cursos profissionalizantes destinados a este público jovem, oferecidos por uma rede de empresas privadas que promoviam parcerias com a sociedade e escolas de profissionalização. Pela sua idade e oportunidade restrita de estudo, a qualificação se dava por meio do ensino técnico. Meu pai fazia curso profissionalizante e trabalhava numa padaria e, assim, pelo viés educacional e profissional, teve seus primeiros contatos com pares surdos sinalizantes num centro maior (Figura 17).

Figura 17 – Meu pai em curso profissionalizante em Porto Alegre, RS



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

No período de trabalho e escolarização ele fez contatos com surdos mais velhos e essas amizades lhe oportunizaram a participação na Sociedade dos Surdos do Rio Grande do Sul (SSRS), na qual estreitou laços com a comunidade surda de Porto Alegre. Integrado ao grupo pelo esporte, conheceu surdos de outras localidades, através dos eventos esportivos, campeonatos nacionais e internacionais, organizados pelas associações. O contato surdo x surdo lhe proporcionou o conhecimento da sua língua materna, a língua de sinais, que veio a ser oficializada alguns anos mais tarde pelo nome de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

---

<sup>11</sup> 1927- Instituto Ipiranga; 1962, Escola Especial de Surdos; 1956 Frei Pacífico para Meninas (RANGEL, 2004).

### 2.3 ASSOCIAÇÃO DE SURDOS

Nessa época não existiam associações de surdos na região central do Estado. O que havia era a Associação de Surdos de Porto Alegre e a Colônia de Férias, com sede em Capão da Canoa, RS, presididas pelo Sr. Levi Wengrover, no período entre 1962 e 1981. Posteriormente, Caxias do Sul, RS, fundou a primeira associação de surdos fora da capital. As associações funcionavam como espaços de recreação, esporte e lazer, mas, com o passar do tempo tornaram-se importantes espaços de articulação política e de prática desportiva profissional (Figura 18).

Figura 18 – Atividades na associação



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Entretanto, nessa época não havia uma organização oficial que regulamentasse o esporte, como existe atualmente. Eram atletas amadores e as competições, em sua maioria, eram de futebol ou vôlei, conforme registrado na Figura 19. A finalidade dos encontros era de oferecer momentos com surdos ou somente de surdos. A participação do meu pai neste grupo deu-se, inicialmente, pelo esporte e

oportunizou muitos contatos importantes, o que o ajudou, anos depois, a planejar e organizar a formação da Associação de Surdos de Santa Maria.

Figura 19 – Meu pai em atividades esportivas



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Nessas relações pelo esporte ele conheceu surdos de centros maiores, como Rio de Janeiro e São Paulo. Uma personalidade que eu lembro do meu pai comentar com orgulho era a do Sr. Sentil Delatorre. A amizade se deu em uma oportunidade em viagem desse senhor ao Rio Grande do Sul, em busca de surdos interessados a formar a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS) no ano de 1979, a qual foi fundada oficialmente somente em novembro de 1984. A presença do Sr. Sentil foi muito significativa, pois encorajou a militância surda da época, pelo viés do esporte, e colaborou para fortalecer a ideia de comunidade, com a formalização das associações que ainda não eram uma realidade em cidades menores, como em Santa Maria. Na Figura 20, o registro de meu pai, Sr. Sentil e um colega.

Figura 20 – Meu pai, a militância surda e o esporte



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

A introdução da língua de sinais na comunidade surda foi associada à uma história de resistências que emergiu, também, no nosso núcleo familiar, resistindo à imposição dos discursos médicos e sociais. Ela emergiu da necessidade de afirmação a partir da convivência de um grupo de surdos, sendo o meu pai como uma espécie de instrutor da língua de sinais. Meu pai teve a oportunidade de acesso à língua de sinais em sua estada na capital gaúcha, trazendo-a para o interior, apresentando alguns sinais e a novidade de um novo modo de ser surdo. Um grupo de amigos interessados pelos sinais se juntou e formaram uma comunidade, como forma de compartilhar experiências nesses modos de ser surdo (Figura 21). Com isso tornam-se a grande família surda unida pela língua.

Figura 21 – Comunidade de surdos interessados pelos sinais em viagem para a Argentina



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

A história da chegada da língua de sinais ao Rio Grande do Sul é a mesma contada desde os primeiros registros sobre a história surda. Os surdos, ao retornarem de centros maiores, das escolas de internatos, às suas cidades de origem, acabavam influenciando as comunidades surdas locais, promovendo a difusão da língua (SCREMIN, 2011). Aos finais de semana, quando os alunos surdos voltavam para suas cidades de origem, assim como os alunos do Instituto de Paris, no século XVII, como os alunos do INES, eles ensinavam outros surdos privados do conhecimento da língua materna e, assim, foi disseminada a língua de sinais para outras localidades, em viagens com pequenos grupos ou em caravanas. Os surdos voltavam aos finais de semana e se encontravam em um local de passagem com outros surdos (Figura 22). Dessa forma, os pequenos grupos de surdos sinalizantes foram se organizando enquanto grupo e agora não mais identificados por uma falta, mas, por uma forma de comunicação, os sinais. Como consequência, constituíram uma identidade e comunidade surdas.

Figura 22 – Encontros de surdos



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Em Porto Alegre, há relatos de que os surdos tinham seus pontos de encontros, geograficamente estratégicos, de passagem dos surdos que saíam das escolas, como a Frei Pacífico, entre outras, e, livremente, encontravam-se com surdos de outras localidades que vinham à capital por motivos diversos. Assim foi o contato do meu pai com a língua de sinais e com seus pares surdos que vinham de outras localidades. Nos anos 1970 já existiam associações de surdos no Brasil, nas localidades de São Paulo, Campinas, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Belo Horizonte, Santa Catarina, Florianópolis e Rio Grande do Sul.

A aproximação com a comunidade surda e o conhecimento de um clube (primeira referência que tenho da associação como um clube) de surdos, como lembro do meu pai referindo-se à associação (Figura 23). Foi um local onde ele constituiu a sua identidade surda, com seus pares surdos e referendados por modelos de surdos mais velhos, as associações foram os primeiros pontos de encontros.

Figura 23 – Clube dos surdos, depois Associação



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Outro registro importante nessa história Coda, centralidade dessa pesquisa, foi o convite que recebi, juntamente com minha mãe e irmãs, para participarmos da festa de aniversário de trinta anos da Associação dos Surdos de Santa Maria, no ano de 2016 (Figura 24). Meu pai, então falecido, representado pela minha mãe e por nós as filhas, receberia uma homenagem por ter sido presidente.

Figura 24 – Festa de trinta anos da Associação dos Surdos de Santa Maria, 2016



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

A solenidade, organizada pela secretária da gestão atual, dinamizava a apresentação da história sinalizada por cada presidente homenageado, a qual permitia que a pessoa se identificasse e se dirigisse até o palco. Eu sabia parte da nossa história e ela era importante, não imaginei que o relato sobre o meu pai fosse um momento tão comovente. No relato entendi que a história vivenciada pelos surdos do século XVII se repetiu. Percebi que busquei por registros, arquivos e pesquisas sobre a história da educação de surdos no mundo e em séculos passados para a escrita da minha dissertação, enquanto eu tinha essa vivência dos meus pais e não sabia. Foi muito emocionante. Quando entendi o relato, no contexto da homenagem celebrada para um ex-presidente da associação, que apresentou uma língua a um grupo de amigos; que ajudou uma comunidade a se formar, remeti o pensamento à minha dissertação. Nela havia escrito sobre os mesmos movimentos realizados pelos surdos, ao firmar uma identidade pela língua, em tempos remotos sem imaginar que esta também é a minha história. Esta também foi a história que me constituiu, me deu outra língua, outra cultura.

A minha história estava naquele palco, contada por uma menina surda que também imprimia nos seus sinais a sua história constituída como surda, misturada às histórias de toda uma comunidade ali presente. Eu, minha mãe e minhas irmãs estávamos sendo narradas com detalhes, sendo que muitos deles desconhecíamos. Na Figura 25 temos o registro fotográfico da comemoração em família após a homenagem ao meu pai na festa de trinta anos da Associação dos Surdos de Santa Maria, em 2016.

Figura 25 – Comemorando a homenagem ao meu pai



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Tais ações e fatos relatados na homenagem sobre a língua e formação de um grupo, o esporte e, posteriormente, a associação aconteceram com a volta do meu pai a Santa Maria no final dos anos 1970. Tendo a comunidade surda como testemunha de uma época, toda a família estava presente e todos receberam a placa conosco. Foi um dos momentos mais emocionantes e que me colocou no lugar de Coda ou de surda, não sei exatamente qual. Este entendimento, talvez, é o que venho buscar aqui nesta tese.

## 2.4 MINHA INFÂNCIA

A minha infância foi muito feliz, com muito amor e cuidado da família surda (Figura 26) e da família ouvinte. Pais surdos, língua de sinais, avós, tios, tias ouvintes. A nossa família sempre foi um emaranhado de pessoas e situações. Meu avô provedor da família, minha vó dona de casa, mãe de cinco filhos jovens e adolescentes.

Figura 26 – Eu e meus pais



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Morávamos todos juntos, com exceção do meu tio mais velho já formado e casado, o qual também foi uma referência muito importante na minha vida. Atribuí ao fato dos meus pais serem surdos esse jeito de convivência e organização familiar, sem papéis sociais muito definidos. Sempre soube quem é quem e o papel de cada

um na função familiar, porém, dependendo das situações esses papéis se misturavam. Hoje, percebo que esta é a nossa configuração familiar.

Minha avó nos deu muita segurança. Fui criada sob sua responsabilidade, porém, como já relatei, ela nunca retirou o espaço materno da minha mãe. Sempre soube os papéis familiares, mas, todos nós tínhamos a vó como referência (Figura 27). Ela ensinou muitas coisas interessantes a respeito do mundo. Percebo o quanto essas orientações foram fundamentais para a minha constituição como alguém que transita entre os mundos surdo e ouvinte. Quando conversávamos sobre meus pais, lembro que perguntava muito sobre a nossa forma de comunicação e ela dizia que nós falávamos diferente e que isso não era bom ou ruim, apenas diferente. Quando meus pais faziam algo estranho, ela dizia “eles são diferentes, é o jeito deles” e assim fui me constituindo tendo uma ideia sobre o que dizia ser a diferença.

Figura 27 – Eu, meus pais e a minha avó



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

A rede de apoio familiar que meus pais tiveram foi e é muito efetiva no nosso dia a dia, tanto nas questões emocionais quanto nas financeiras. Não guardei muitas lembranças do dia a dia da minha infância, mas, aos poucos, os flashes da memória vão dando tom a este texto sem uma ordem cronológica fiel, lembro mais de sentimentos de um lar unido com muito afeto e amor.

Da minha mãe lembro do colo, dos barulhos que ela fazia para eu dormir, ensinados pela minha avó (Figura 28). Ela tocava na sua garganta para sentir o

volume (alto? Bom?) visto que não saía melodias nas canções de ninar. Das brincadeiras, desenhos, filmes que assistíamos.

Figura 28 – Colo da minha mãe



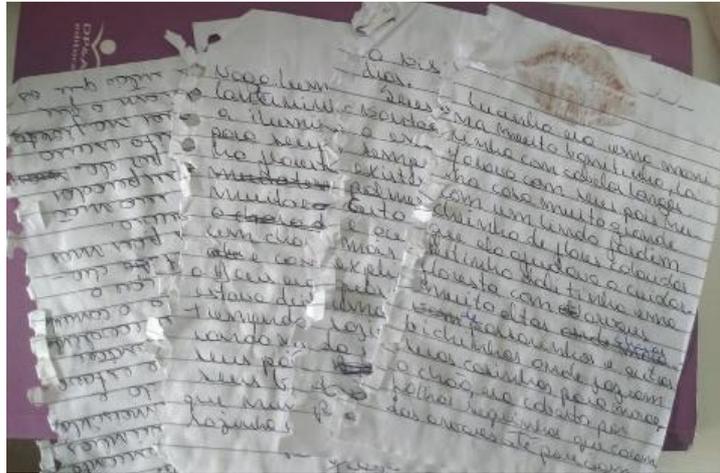
Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Outras lembranças são curiosas, como as estratégias de sobrevivência por exemplo: o espelho colocado no nariz das minhas irmãs enquanto dormiam para ver se estavam respirando sem acordá-las; o bilhete em baixo da porta; a campainha luminosa; o travesseiro que treme. São inúmeras lembranças que me interpelaram que, hoje eu percebo, me constituíram tão fortemente que me vejo repetindo algumas delas com a minha filha. Repito as mesmas coisas que minha mãe fazia comigo. Às vezes é difícil ter que explicar para o meu marido, que os barulhos que faço são músicas, canções de ninar.

Num episódio da minha vida adulta, num evento da feira do livro da minha cidade, fui convidada a participar da campanha publicitária que tinha como tema a 'Invenção de contos da infância', cuja atividade consistia em contar uma história inventada para nós na infância que se transformaria num livro. Foi muito difícil lembrar de uma história, o que parecia improvável para uma professora, e como fazer os organizadores do evento entenderem que este costume não fazia parte do meu mundo? Insistiram e eu lembrei de uma história inventada por uma das minhas tias que, com diversos finais, a história não tinha fim. Liguei para ela e pedi: tia escreve a

história da Lucinha que eu preciso dela! Na Figura 29, a foto do texto enviado por minha tia, com a história da Lucinha<sup>12</sup>.

Figura 29 – A história da Lucinha



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Cresci em meio a conversas, festas de surdos e ouvintes, músicas, sons, sinais, articulação oral, aparelho auditivo e muitos gestos e barulhos que, para a maioria dos ouvintes, eram somente barulhos, mas para mim eles tinham significados.

Gosto da escrita de Reppert<sup>13</sup>, (2016) no livro ‘As aventuras de uma Coda’, quando se refere à chegada do tio na sua casa e o reconhece de longe pelos passos que ouve da rua. Sua ação ao reportar-se à porta faz com que seu pai surdo observe e levante da cadeira para atender. São barulhos traduzidos em ações e movimentos que conversam entre si e enviam mensagens e na convivência surda independe de sinais.

Eu ouço as chuteiras dos sapatos do meu tio favorito tamborilando no cimento enquanto ele caminha em nossa direção. Largando minha boneca, eu cambaleio pela porta dos fundos. Meu tio Dan está chegando quando meu pai me vê indo naquela direção, ele se levanta da cadeira e passa por mim, empurrando a porta e abrindo-a ao som de dobradiças enferrujadas.

<sup>12</sup> No Apêndice A o texto da História da Lucinha.

<sup>13</sup> *I hear the cleats on my favorite uncle's shoes drumming the cement as he walks toward us. Dropping my dolly, y early toddle the back door. My uncle Dan is coming when dad sees me going in that direction, he rises from his chair and strides past me, throwing the door open wide to the tune of rusty hinges* (REPERT, 2016, p.78).

A surdez e a forma como nos comunicávamos pelos sinais nunca foi um problema entre eu e meus pais, mesmo com o restante da família insistindo pela oralidade. Lembro do primeiro curso de Libras, em 1984, onde um grupo de surdos veio a Santa Maria falar sobre a língua de sinais e sobre os movimentos na educação de surdos para as famílias. Lembro que eu, minha avó e uma prima da minha idade, fomos fazer o curso. Era no sétimo andar do antigo Hospital Universitário de Santa Maria, no CACEE. Chegando lá, minha avó perguntou qual o andar e a pessoa da portaria respondeu: “no sétimo andar tem um grupo de estrangeiros!” Foi a primeira vez que ouvi relacionarem os surdos aos estrangeiros. Anos mais tarde, ao conhecer a leitura de Owen Wrigley em ‘A Política da surdez’ (WRIGLEY, 1997), no Capítulo I – A surdez é um Grande país, remeti a essa lembrança.

Em relação à comunicação, lembro de usar sinais e oralizar com meus pais. Tudo era muito natural no nosso dia a dia em relação ao convívio com as várias formas de comunicação. A minha família ouvinte, por influência da oralização, recusava a forma de comunicação por sinais. Por isso, eu flutuava nas duas línguas quando estava com eles. Com os amigos surdos sempre usei sinais, tanto é que pouco sei os seus nomes, mas, os conheço pelos seus respectivos sinais. Na Figura 30 o registro de uma aula de língua de sinais em que acompanhei minha mãe.

Figura 30 – Eu e minha mãe em uma aula de língua de sinais



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Receber um sinal é como ser batizado pela comunidade surda, é ter um nome próprio para os surdos. É um ritual muito importante e cheio de significados, pois a pessoa que recebe o sinal é citada pelos surdos, seja ela pertencente ou não à

comunidade surda. Ele nos identifica, geralmente, ironicamente, por uma característica física ou pessoal. Lembro-me quando entendi que eu tinha um sinal, foi dado pela minha mãe, dizia que demorava muito para escrever o meu nome na língua portuguesa e que essa era difícil. Então já entendia que havia sinal para tudo o que precisávamos! O nome em português só tem sentido na oralidade ou na forma escrita para o surdo como segunda língua (L2), e, então, o sinal é a representação visual da pessoa em Libras. Fazendo um sinal, automaticamente, remeto à imagem da pessoa, não precisando o seu nome escrito.

O alfabeto manual é um empréstimo da língua portuguesa, “é um código de representações das letras alfabéticas e usadas como um recurso dos falantes de língua de sinais para soletrar nomes próprios, lugares ou algum vocábulo que não tenha sinal” (GESSER, 2009, p. 28). O meu sinal é a configuração da mão em A, dedo polegar encostado no rosto embaixo do olho, fazendo movimentos de um lado para outro, fazendo uma alusão a chorar. O meu foi por uma característica pessoal, chorar.

## 2.5 IMAGEM DO SINAL

O que motivou o meu sinal foi o fato de eu chorar facilmente. Quando nos apresentamos pelo sinal, as pessoas têm a curiosidade e nos perguntam o que motivou o sinal, então, eu explico. Meus pais oralizavam bem o meu nome, gritavam às vezes para me chamar. Ao contrário de mim, que nunca os chamava pelo nome ou mãe e pai. Para ter suas atenções de longe movimentava as mãos rapidamente como um aceno, apagava e acendia a luz, tocava para chamar ou, numa emergência, movimentos repentinos. Alguns costumes eram comuns, como já exemplificado.

Em relação a referir-me a eles, sempre os chamei papai e mamãe. “Minha mãe e meu pai”, “Minha mãe quer ir ao mercado hoje!” ou “Mamãe saiu hoje à tarde!”, mesmo em família. A maioria das pessoas que convivem conosco acham engraçado a forma de referência possessiva tão marcada na nossa fala. Nunca a chamamos de “Mãe!” ou expressões como “Manheê!!! Atende a porta!” ou “Mãe, diz que não estou”, não existe na vida de um Coda. Foram características que passaram despercebidas ao longo da minha vida. Hoje, ao olhar para as questões do surdo e do Coda para

essa pesquisa, me vejo refletindo como fui assimilando e entendo a língua, o que talvez seja mais uma pista de como atuo como professora.

Considero importante a escrita narrada por Cudas, das passagens sobre como os filhos ouvintes de pais surdos referem-se aos seus pais, que é de uma forma diferente da grande maioria ouvinte. São curiosidades genuínas que foram refletidas por mim no momento da escrita desta tese ao pensar na convivência com minha mãe.

O sinal de mãe aqui em Santa Maria é representado<sup>14</sup> pelo dedo indicador no nariz, batendo com a ponta do indicador duas vezes. Minha mãe conta que, na época da oralização, para treinar a fala era usado o dedo indicador para sentir a vibração do som nasalizado da letra M, Mãe, duas vezes o movimento: Ma-Mãe. Atribuo a associação da palavra em português 'mamãe' duas sílabas e o sinal com a palavra. E, para papai, uso a mesma referência. Durante a minha vida, em ambas as línguas, fiz referências e associações entre palavra - significado - sinal e, por isso, entendi facilmente a estrutura da Língua Brasileira de Sinais como uma língua completa. Aos poucos, na minha infância, fui me dando conta que fazia escolhas linguísticas para facilitar o entendimento. E, ora conseguia me expressar sinalizando, ora com dificuldades de encontrar o sinal ou um significado, usávamos gestos e mímicas caseiras para 'transformar' a fala oral em uma imagem no ar, no espaço de visualização deles.

Os amigos surdos não tinham nomes para nós, só sinais. Convivi muito com os amigos surdos dos meus pais e a comunicação fluía mesmo sem saber Libras. Frequentavam a nossa casa, vinham nos aniversários e festas e nós íamos aos deles (Figura 31). A minha infância foi marcada pelos meus avós como referência muito positiva, no sentido de não negaram a presença dos amigos surdos, porém, por vezes, a presença considerada exagerada por eles geravam atritos e incompreensões para ambos.

---

<sup>14</sup> Usamos a configuração de mãos número 14 da tabela de configurações de mãos (PIMENTA; QUADROS, 2008, p.73)

Figura 31 – A família surda, amigos surdos



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Meus avós não entendiam a importância das pessoas surdas vindas de outras localidades, de outras cidades e a nossa casa era ponto de parada de surdos viajantes, que tinham como missão disseminar a língua e firmar esse espaço de representação e identidade surda. A chegada de caravanas com duas ou três famílias, nem sempre era compreendida pela nossa família ouvinte, já que, por várias vezes, meus pais não conheciam os hóspedes, pois estes eram amigos de amigos. Outras vezes, chegavam de passada, em trânsito, e meus pais pegavam carona e iam junto com eles, em viagens sem data de retorno.

Com frequência meu pai ficava por semanas em viagem e nós sem notícias. Minha mãe calma e permissiva, não se preocupava e era mais contida em seguir os passos. Hoje, compreendo que ela o entendia e sabia onde ele estaria e o que fazia! Nesta época eles ainda eram jovens, não tinham o compromisso com o mundo adulto, tinham uma rede de apoio, o que gerou muitos conflitos familiares. Era outro modo de vida, não sei como mensuravam as situações sobre família, responsabilidades, preocupações com as necessidades da casa. Nessa época eu era tutelada pelos meus avós maternos e era cuidada por todos, mãe, pai e tias. A cobrança por responsabilidade era, principalmente, pela presença física. Entre nós e os surdos, os amigos prevaleciam.

Havia conflitos com a comunicação e a resistência de ambos (pai e mãe) em estar com seus pares surdos era mais forte. Com o passar do tempo, conhecendo a história dos surdos e a busca por uma identidade cultural, passei a entender que a resistência pelo reconhecimento da língua era algo muito maior e necessária, tendo colaborado muito para a disseminação da língua de sinais e a cultura surda entre os

surdos. Por isso, foi necessário, naquele momento, abdicar de uma vida familiar, do modelo ouvintista que lhes fora apresentado, para atender a uma demanda íntima, pessoal e, também, comunitária, pela legitimação do grupo e da língua.

Lembro de grandes encontros na nossa casa com os surdos da quarta colônia, região de Júlio de Castilhos, São Sepé, Caçapava, São Gabriel, Santana do Livramento, Uruguai, Argentina (Figura 32). Eram grandes encontros que começavam a chegar na sexta-feira à noite e permaneciam nos sábados, para as festas e jogos de vôlei e futebol no Farrezão<sup>15</sup>, para, no domingo, depois do almoço irem embora (Figura 33). Os ouvintes não entendiam o que acontecia, mas ali se formava um grupo de militância surda, um espaço para os encontros em prol da luta pelo reconhecimento de uma língua e educação.

Figura 32 – Encontros



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

---

<sup>15</sup> Centro Desportivo Municipal José Haidar Farret. Localizado à Rua Appel, s/n Santa Maria, RS. Local de encontros e jogos dos surdos.

Figura 33 – Jogos de Vôlei no Farrezão



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Em meados dos anos 1980, um grupo de surdos de Santa Maria e região utilizavam a língua de sinais e lutavam por um espaço de convivência, pela fundação da Associação de Surdos de Santa Maria. A Associação de Surdos de Santa Maria (ASSM) é uma entidade privada, fundada em 28 de abril de 1986 e vigente até os dias de hoje. Sua atividade principal é a defesa de direitos sociais dos surdos e como atividades secundárias estão incluídas as organizações associativas ligadas à cultura e à arte. Seu primeiro endereço, para fins de registro, foi a casa de dois irmãos surdos que foram os primeiros presidentes da Associação em Santa Maria, Jeferson e Wilson Miranda.

Apenas em outubro de 1992, na administração do então prefeito Evandro Behr, foi sancionada a lei que autorizava o poder executivo a doar um imóvel à ASSM. Através da Lei Nº 3546/1992, foi destinado o espaço à associação, com a sede endereçada à rua Oliveira Mesquita, s/nº, no Bairro Salgado Filho, Zona Norte de Santa Maria.

Os anos seguintes foram de muito trabalho e luta para a reforma do prédio doado. A comunidade surda se organizou para arrecadar fundos para a manutenção da sede, que além das mensalidades, realizava ações como Sócio Limpo e Sócio Sujo<sup>16</sup>, além de outras, como rifas e risotos, que eram custeados com recursos dos próprios surdos.

---

<sup>16</sup> Expressão usada pelos surdos, para poder participar dos eventos da associação em relação ao pagamento da mensalidade.

## 2.6 EU E A ESCOLA

Foi na escola que me percebi ‘meio’ surda, quase surda, ouvinte e me fazia surda, não sei (Figura 34). Lá, descobri que meus pais eram ‘deficientes’, surdos, deficientes auditivos, ‘mudos’, entre outros adjetivos. Na escola, a educação era vinculada a modelos de alfabetização oral e, em algumas situações escolares, me sentia estranha. Antes de chegar à escola, o meu universo era visual e a língua de sinais era uma das minhas formas de entender e de me expressar.

Figura 34 – Eu e a escola



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Eu já existia como um sujeito Coda e era reconhecida antes de estar ali. Na escola, quando cheguei com essa bagagem oposta da oralidade, fui submetida não apenas a ouvir o mundo, mas, a conhecer outras formas de estar em contato com o mundo, em relação permanente com outras culturas e a sociedade. Passei a viver uma confusão entre dois modos: um deles claro, simples, seguro, organizado em imagens no espaço. O outro com palavras, sons e barulhos, estranhos ao meu mundo. Com isso não quero dizer que em casa e em família eu não estivesse em contato com a oralidade, tinha sim muito contato, mas, era diferente ao escolar. Contudo, na escola, esse mundo visual era minimizado e, através da oralidade, éramos permanentemente avaliados. No tempo escolar eu já entendia que o mundo é diverso, mas, nunca consegui explicar aos meus colegas que o mundo surdo, assim como o ouvinte, também é diverso e existem vários jeitos de ser que se atravessam e se

entrecruzam entre surdos e ouvintes, e que meus pais não eram deficientes e nem mudos.

Ainda no período escolar tive aproximações com surdos pelo contexto da escola. Eram três colegas de classe no Ensino Médio (na época segundo grau), adolescentes, dois deles sinalizantes da língua de sinais e também envolvidos com a comunidade surda local e, o terceiro, oralizado com a ajuda do recurso tecnológico do aparelho auditivo. Neste ano de 1995 eu estava ativa à comunidade surda, ia junto com meu pai a reuniões políticas, juntamente com o presidente da Associação, para traduzi-las. Então os colegas surdos foram bem importantes na minha vida escolar, pois eram meus amigos, os quais eu conquistei e não foi através dos meus pais.

Naquela época, o imperativo da educação era o movimento pela integração e eu, enquanto filha de surdos e conhecedora da língua de sinais, tentava, no período da aula, minimizar a lacuna da comunicação, sendo a voz e os ouvidos desses colegas para eventuais recados e algumas explicações dos professores sobre o conteúdo. No turno inverso, durante os três anos do Ensino Médio eu ia à casa de um deles para repassar a aula em Libras, estudar o conteúdo e recebia um salário por isso, como incentivo. Percebendo o meu envolvimento, em contrapartida, a escola disponibilizava desconto na mensalidade para que eu pudesse colaborar nas ações. O colega que ajudei passou no vestibular e durante sua estadia na universidade seguiu atuando junto a ele como intérprete em algumas tardes, no Curso de Sistema de Informações, no Centro Universitário Franciscano, hoje, Faculdade Franciscana (UFN). Eu trabalhava à tarde com meu pai que tinha uma estofaria, onde atendia telefone e clientes e fazia orçamentos e, à noite, estudava.

Neste período, as movimentações a respeito da educação de surdos como diferença linguística estavam acontecendo, mas, não se falava em qualificação do intérprete e a de Libras não era reconhecida oficialmente como língua dos surdos. Havia mobilizações, ainda tímidas, por parte de algumas organizações governamentais e das Associações de Surdos, para o reconhecimento da Libras. A luta era única e constante pelo reconhecimento da língua e a oficialização do uso, pelos surdos e pela educação, e pelo direito dos surdos a uma educação bilíngue. Existia o projeto de criação da Escola Estadual de Educação Especial Reinaldo Coser, escola bilíngue para surdos de Santa Maria, tramitando desde o início da década de 1990, numa luta que conduziu à sua efetivação, concedida uma década depois.

A mobilização em prol da criação da escola teve início com movimento e em defesa da cidadania para surdos, iniciada no ano de 1993 pela ASSM. Vários foram responsáveis pela iniciativa da luta em prol da escola. Professores do Estado, do Município, da Universidade Federal de Santa Maria, representantes da Secretaria Municipal de Educação, da 8ª Delegacia de Educação e da ASSM. A criação da escola foi enfim efetivada no ano de 2001 (MAROSTEGA, 2015) (Figura 35).

Figura 35 – Registro fotográfico da sessão solene de criação da Escola Estadual de Educação Especial Reinaldo Coser, escola bilíngue para surdos de Santa Maria, 2001



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

Então, em meio a tantas lutas políticas e conquistas educacionais e sociais, os intérpretes ainda faziam o seu trabalho vinculado ao voluntariado, benevolência e ações comunitárias. Alguns eram pagos pelo serviço, mas, a grande maioria era voluntária. Um perfil completamente distinto do profissional intérprete surgiu nos anos 2000, décadas marcadas, aqui no Brasil, por grandes conquistas da comunidade surda, como a Lei de Libras, Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o Decreto 5626/05 e a Lei do Profissional Tradutor Intérprete de Libras, Lei Nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Com este conjunto normativo foi possível a presença da língua de sinais na vida das pessoas surdas. Somando-se a estas regulamentações outra importante ação marcou o contexto educacional das pessoas surdas, que foi a criação do Curso de Letras-Libras, Licenciatura e Bacharelado. Importante citar, também, a Proficiência para TILS. Antes dos anos 1980 e 1990 não havia, em Santa Maria, Curso de Aperfeiçoamento ou Profissionalizante para Intérpretes, somente os eventuais cursos

de Libras, oferecidos pela ASSM em parceria com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e na UFSM.

Desta época, das minhas experiências e lembranças, que julgo importantes serem relatadas aqui, até o final dos anos 1990, bastava conhecer a língua e estar em contato com a comunidade surda e, no meu caso, ser filha de surdos, para ocupar o lugar de intérprete, profissão esta futuramente regulamentada. Fui me afastando da interpretação educacional com a troca de instituição do colega surdo. Segui interpretando para amigos surdos, em situações pontuais e cotidianas, como consultas médicas ou nos meios sociais. Também participei como intérprete da pastoral dos surdos em alguns momentos, aos sábados de manhã, numa paróquia perto da minha casa. Desta forma não perco o contato com surdos, hoje em dia pela interpretação comunitária.

O que tentei registrar aqui, foram as possibilidades de contar uma narrativa por meio das fotografias da minha história familiar, imagens essas infindáveis e que, para esse momento da escrita da Tese considere necessário restringi-las para os fins das tramas a serem tecidas. São muitas as relações culturais e afetivas que nos proporcionam formas de estar em contato com o outro<sup>17</sup>. São muitos os registros que elenquei para pensar a minha constituição docente e, ao fazer isso, percebi que essas imagens falavam sobre outras coisas que podem ser recontadas de diversas maneiras, afinal, a imagem congelada do retrato fotográfico, muitas vezes, não consegue dar conta do vivido.

Assim, como a história Coda aqui apresentada não teve um início pontual, ela foi se construindo, acontecendo, produzindo e reinventando-me. Hoje estou aqui, pensando sobre as relações que podem contribuir com a produção de uma docência outra para surdos e quem sabe não surdos, fundamentada nos diversos modos de vida do sujeito. O mundo está mudando e as trocas com os outros estão mais flexíveis e necessárias.

Na falta de comunicação, nos olhares impacientes da comunidade majoritária ouvinte para os surdos, interpreto o mundo com os olhos e não apenas com os ouvidos. Desconstruo crenças geradas a partir do olhar ouvinte e me coloco no lugar de explicar, explicar, explicar, incansavelmente e, assim, ensino outras formas de relacionar-me com o mundo.

---

<sup>17</sup> No Apêndice B, registro atividades culturais de leitura em comemoração à Feira do Livro e Dia das Mães.

As relações que estabeleço com a docência, a partir deste álbum, é unicamente a minha história de vida. Percebo as pistas da existência desse Coda professor. Ao trazer o álbum de família foi possível entender que, de alguma forma, emerge sempre algo novo no dia a dia, em situações com a minha mãe ou com a comunidade surda, mas, o que norteou a seguir a pesquisa pela minha história de vida foram as problematizações que emergiram em torno daquilo que eu essencializei como uma forma de ser Coda, uma suposta identidade Coda que iguala as existências.

No processo de qualificação da tese e nas conversas estabelecidas com outros Coda professores, entendi que os modos de identificação Coda se dão por meio de experiências singulares, tramadas num coletivo, que atravessaram tempos e espaços, a partir de diferentes condições políticas, sociais e econômicas. Com isso, no próximo capítulo apresento um breve relato de produções escritas por pesquisadores Coda, onde intenciono marcar o espaço da escrita de uma tese, no qual as narrativas Coda, dizem “Nada sobre nós sem nós”.

### 3 CODA: NADA SOBRE NÓS, SEM NÓS!

Não lembro exatamente o motivo pelo qual vi uma amiga surda sinalizar essa frase: “Chega, fim, nada sobre nós, sem nós!”. Achei muito interessante a frase, foi então que ela me explicou que este é um lema proferido em uma palestra internacional sobre a pessoa com deficiência<sup>18</sup>. Trago para abertura desse capítulo, não para fins de problematização (valeria a discussão), mas, para uma releitura da expressão com a intenção de denúncia sobre onde estariam os Coda professores, narrando sobre si. Acredito, que assim poderiam conhecer as publicações sobre si e sobre como os Coda se referem a si próprios.

Não realizei um ‘estado do conhecimento’ ou uma revisão bibliográfica para apresentar nesse capítulo, o que apresento é uma breve contextualização quantitativa das produções bibliográficas que trazem a temática Coda. O levantamento foi realizado durante o período da produção dessa tese e se efetivou na produção de um artigo<sup>19</sup> que tratou sobre a travessia de uma identidade Coda para uma experiência Coda. O exercício de problematização, proposto no artigo, mudou o meu olhar de uma suposta identidade Coda, a partir do que encontrei nas publicações, para a ideia de experiência partindo da minha própria existência Coda.

O movimento realizado para conhecimento do que já foi publicado sobre a temática Coda em pesquisas no campo dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais em Educação, se deu a partir das buscas por teses e dissertações que entrecruzavam os termos descritores de meu interesse. As buscas estão relacionadas à escolha da temática da tese: escola, docência, surdos, língua de sinais, experiência visual, bilíngues, biculturais Coda ou *Children of Deaf Adults*. Posteriormente, foram lidos os resumos dos trabalhos para elencar aqueles que se aproximavam da perspectiva teórica da minha pesquisa. A escolha do recorte temporal, entre os anos de 2011 e 2020, foi alusivo ao meu encontro com a sigla e pares Coda, e às primeiras movimentações da Organização CODA no Brasil. Busquei conhecer e construir, junto a estes trabalhos, um terreno de novas possibilidades de pensar a produção do conhecimento acerca do sujeito Coda no campo da educação.

---

<sup>18</sup> Na Austrália, pelo ativista de direitos das pessoas com deficiência, Tom Shakespeare no ano de 2001 em uma palestra ‘Entendendo a Deficiência’ (SASSAKI, 2007, p.20-30).

<sup>19</sup>Das identidades às experiências: travessias no território surdo’ (SCREMIN, 2023).

Foi realizado levantamento bibliográfico na Base de Dados do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Domínio Público e Google Acadêmico. Pesquisando a palavra 'coda' no catálogo de teses e dissertações da CAPES, foram encontrados 477 resultados. Destes apenas 46 continham a palavra no título, sendo somente cinco que usavam o termo com significado pertinente à pesquisa. Os outros 41 eram estudos sobre o termo similar utilizado em estudos de fonética. Além das cinco dissertações e teses relacionadas ao contexto, foram encontrados dois trabalhos com a palavra Coda dentro do texto que se encaixavam à temática procurada. Os demais textos eram de autores ou orientadores com o sobrenome 'Coda' ou a utilização de um termo com escrita igual dentro do texto, mas, utilizados com significados diversos. No Apêndice C estão os Quadros demonstrativos das buscas e as pesquisas encontradas. No Quadro 1 foi utilizado o descritor 'coda', identificando o título do estudo, autor, tipo de pesquisa, ano de sua realização e instituição onde foi apresentada.

Na mesma plataforma, utilizando a busca com o termo '*Children of Deaf Adults*', foram encontrados cinco artigos, tratando dos assuntos condizentes à temática, mas, apenas dois possuíam o termo no título e um deles o mesmo encontrado na pesquisa com a palavra 'Coda'.

A primeira dissertação elencada do Quadro 2, 'Educação bilíngue de filhos ouvintes de pais surdos (CODAs) com o olhar de pais surdos', de Sander (2016), buscou entender as condições linguísticas dos Codas, sob o olhar do surdo em relação aos filhos ouvintes. O autor fez um levantamento de quatro produções sobre o assunto. Uma delas foi o estudo de Paul Preston, Coda americano que entrevistou diversos Codas (PRESTON, 1994). Outra, foi a pesquisa da Coda professora Ronice de Quadros Müller (MÜLLER, 2017) e um documentário brasileiro intitulado 'Nascidos no Silêncio', de autoria de André Medeiros, Nathália Bassi, Nelson Fonseca e Osmar Pereira, onde mostraram entrevistas com vários pais surdos e Codas (MEDEIROS et al., 2013). Na publicação de Joana Rita da Silva Conde e Sousa, sobre uma pesquisa portuguesa, intitulada 'Crescer bilíngue: as crianças ouvintes filhas de pais surdos', o público-alvo da pesquisa foram os CODAS portugueses e catalães (SOUSA, 2012).

Outra dissertação que analisei foi 'Intérpretes Codas: construção de identidades', do Coda José Carlos Ferreira Souza (SOUZA, 2014). O autor tratou sobre a prática de interpretação da língua portuguesa para Libras e apresentou a discussão sobre os Codas que têm uma experiência singular, por conta de suas condições de

compartilharem a cultura surda. Abordou, também, a vivência dos desafios enfrentados pelos surdos devido às barreiras linguísticas. Utilizou a metodologia de grupo focal com tradutores intérpretes Codas.

A dissertação de Pablo Régis Andrade, intitulada 'Identities de filhos ouvintes quando os pais são surdos: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização', traz discussões acerca de uma identidade de fronteira e as relações com a alteridade (ANDRADE, 2011). O autor utilizou memórias narrativas de sete entrevistados Codas.

Em sua dissertação 'Codas tradutores e intérpretes de língua de sinais brasileira: percurso do profissionalismo', Maitê Maus Silva (SILVA, 2016) buscou compreender como as experiências de interpretação na infância dos Codas influenciaram na escolha da profissão de Tradutores-intérpretes de Libras. A partir de sua experiência como Coda e intérprete a autora problematizou a posição desses profissionais frente à profissionalização do intérprete Coda.

No Quadro 3, encontram-se pesquisas categorizadas em tabelas separadas por áreas de Estudos da Tradução e Estudos Culturais. Buscando pelo termo '*Children of Deaf Adults*', no Google Acadêmico, foram encontrados oito artigos, sendo que apenas três utilizavam o termo pesquisado ou o termo 'Coda' no título.

Utilizando a mesma plataforma de pesquisa, o Google Acadêmico, os termos 'Coda, filho de pais surdos' retornaram 295 resultados. Destes, 15 possuíam o termo 'Coda' no título, vinte artigos com os termos 'filho ouvinte de pais surdos' no título e sete com os termos 'bilíngue bimodal'. No Quadro 4 estão relacionados artigos, teses e dissertações que foram encontrados com o termo 'Coda' no título. No Quadro 5 estão relacionados artigos, teses e dissertações que foram encontrados com os termos 'filhos ouvintes de pais surdos' no título. No Quadro 6 estão relacionados artigos, teses e dissertações que foram encontrados com os termos 'bilíngue' e 'bimodal' no título.

Nos Quadros 7 e 8 foram colocados um artigo e uma tese que abordam a temática pesquisada. No Quadro 9 foram relacionados estudos encontrados em bases de dados internacionais que abordam a temática pesquisada. No Quadro 10 foram relacionados estudos encontrados no repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que abordam a temática pesquisada. No Quadro 11 foram relacionados estudos encontrados no Google que abordam a temática pesquisada.

Ao tecer reflexões sobre as publicações selecionadas considero que pensar no docente Coda remete a pensar em um sujeito ativista<sup>20</sup> na área da surdez como diferença e, ao mesmo tempo, um sujeito inventado (LOPES, 2007), atravessado pelos discursos da deficiência, da anormalidade, da língua de sinais, da diferença, marcados na sua história de vida. Entendo o conceito de invenção a partir de Lopes (2007, p. 7) que compreende que “a surdez é uma grande invenção”, no sentido de produção cultural. Não que ela não exista ou que se negue a falta da audição, mas, sobre o que se diz e se faz com ela, que resulta em práticas que inventam determinados modos de ser surdos, professores e filhos de surdos.

As relações entre ativismo e militância me interpelam, a todo momento, enquanto pesquisadora e professora da área da surdez. Não é possível se deslocar de um perfil militante quando se pensa em se unir a um grupo de pessoas (professores, pesquisadores) em defesa do reconhecimento da escola bilíngue como locus privilegiado para a educação de surdos. Nesse sentido, enquanto professora e pesquisadora, transito entre as funções de militante e ativista das causas surdas. Para Veiga-Neto (2012, p.274) “cada um de nós pode se comportar ora mais como um militante, ora mais como um ativista, dependendo das estratégias que queira ou precise adotar em razão de seus propósitos políticos”.

Ao fazer uma varredura nas publicações que relacionam o sujeito Coda e a educação, percebi ser este um tema novo no contexto da educação de surdos. Considero ‘novo’, pois ainda é bastante embrionário o resultado das movimentações iniciais de pesquisas que atentaram para o que têm sido produzido academicamente sobre o sujeitos Coda articulados à educação de surdos e à docência, em teses e dissertações, no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação, das Universidades Federais do Sul do país.

Partindo deste breve levantamento realizado entendi que as pesquisas sobre Coda estão em desenvolvimento, e a temática tem chamado a atenção da

---

<sup>20</sup> Ao escolher o termo ativista e não militante entende-se, como Veiga-Neto (2012, p.273, grifos do autor) “No *ativismo*, a situação é diferente: trata-se também de um conjunto de ações, mas agora não é a dimensão coletiva que interessa em primeiro lugar; antes do agir coletivo, o que mais conta para o ativista é o seu compromisso ético com os outros e consigo mesmo. Tal compromisso ético do ativista implica tanto uma atitude de verdade e coerência consigo mesmo e nas relações que mantém com os outros, quanto a sua permanente reflexão e contínuos reajustamentos que devem proceder em razão de um cotejamento entre seus pensamentos e suas ações. No caso, trata-se de um cotejamento que se dá pelo rebatimento constante entre o que é possível pensar e dizer sobre cada situação e o que é possível fazer com ela, contra ela, a favor dela, etc.”.

comunidade acadêmica, porém, a minha escrita é pensada no ativismo e militância do Coda pesquisador. Assim como nas narrativas sobre os surdos, o Coda também é narrado pelo outro como sendo o filho do surdo, o intérprete, entre outras denominações. Talvez eu sinta falta de encontrar pesquisas em que eu me identifique e por isso a minha insistência em me narrar e conhecer outras histórias de vida de filho ouvinte de pais surdos.

Na busca pela identificação, procurei selecionar deste levantamento citado, autores Codas e entender como eles referiam-se aos Codas, para analisar a recorrência de uma possível identidade Coda. Ao olhar para os trabalhos elencados, encontrei o que é ser Coda, como uma descrição, em todas as produções. E, para além das elencadas para o artigo, outras referências como Pereira (2020), Preston (2006), Quadros (2001, 2005, 2007, 2017), Rua (2015), Sander (2016), Silva (2019), Souza (2014), pesquisadores da área. Coda é: ser filho de pai ou mãe ou ambos surdos. Esta é a marca que identifica e o que une os filhos ouvintes de surdos; são as suas vivências semelhantes, principalmente, aquelas relacionadas à forma de comunicação; são sujeitos que utilizam a língua viso-espacial e fonoarticulatória e vivem entre os surdos e ouvintes, sendo sujeitos biculturais (QUADROS, 2017).

Coda, é a primeira geração que recebe as normas culturais compartilhadas verticalmente entre pais surdos e filhos ouvintes. Para os surdos, a linguagem visual é uma das características da sua cultura e é uma marca muito presente nas publicações de pesquisadores sobre Codas, assim como a língua de sinais, não necessariamente a Libras, mas, as línguas de herança. A participação dos filhos nas associações de surdos é uma maneira importante de se envolverem na cultura de seus pais. As associações são lugares onde as pessoas compartilham experiências, línguas e se apoiam mutuamente. É uma forma de manter viva a rica herança cultural surda.

A presença dos filhos nas associações de surdos, é uma marca que se assemelha na vivência entre Codas. A vivência de filhos ouvintes, que crescem em famílias de pais surdos, no espaço da associação de surdos gera entre si a intimidade e a similaridade do dia a dia. Este contato com outro par Coda provoca uma relação de união especial entre eles, mesmo que cada família tenha suas características únicas. Há sentimentos semelhantes aos dos filhos ouvintes, A língua viso-espacial e oral, no mesmo ambiente, usada para se comunicar com os pais surdos, cria uma conexão única entre esses filhos, pelo fato de pertencerem a um grupo minoritário (a

família surda) e a um grupo majoritário (a sociedade ouvinte) ao mesmo tempo pode ser desafiador, mas, também fortalece o sentido de pertencimento entre os Codas.

Compartilhar experiências de olhares estigmatizados e assumir responsabilidades desde muito cedo pode criar uma ligação de referência ainda mais forte. Sander (2020) discutiu sobre o crescer bilíngue na sua pesquisa de doutorado, intitulada: 'Narrativas de filhos ouvintes de pais surdos – Codas'. Para o autor as vivências dos filhos ouvintes de pais surdos nem sempre são positivas e elas unem os filhos ouvintes em um grupo especial que dão o sentido de pertencimento e fortalecem a identidade enquanto grupo, apesar das diferenças individuais de cada família.

Então, existe nesses estudos, um discurso pautado na representação de uma identidade surda constituída no jogo da polarização – surdo x não surdo – a qual acaba por essencializar e engessar o sujeito Coda nessa pauta identitária (BHABHA, 2019). Este movimento costurado à minha história deu à minha pesquisa um sentido diferente. Desconstruir a ideia de que posso falar sobre uma identidade Coda, a partir do meu álbum de família, foi deslocar o pensamento para a experiência deste sujeito Coda, considerando os significados que essa experiência produziu. Para Larrosa (2014, p. 6) “a experiência supõe, como já afirmei, um acontecimento exterior a mim. Mas, o lugar da experiência sou eu. É em mim onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar”.

Nos trabalhos elencados, apareceram diversos elementos sobre a singularidade na produção de uma identidade Coda que se mostraram muito presentes, como a marca da fluência e a participação na comunidade. Perceber essas marcas acionaram um alerta para pensar os engessamentos discursivos acerca do que é Coda, produzidos acerca dos discursos que narram, para, no movimento desse estudo, poder acionar outros enunciados nos modos de entender a constituição dos sujeitos Codas.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

No capítulo anterior, ao relatar como fui me constituindo um sujeito Coda, optei por situar a temática da tese a partir das minhas narrativas na construção do álbum de família. Fui constituída pelos discursos sobre os surdos e a surdez. Resignificar a história dos meus pais, em sua luta pela representatividade surda, pelo reconhecimento da língua de sinais e, principalmente, por um espaço mais independente da norma ouvinte, foi um potente motivador para apresentar a vivência com a minha família. Vivência com meus familiares, documentada por imagens fotográficas, numa relação intercultural dos cotidianos entre surdos e ouvintes, neste espaço onde fui constituída.

Neste capítulo apresento como a problematização da tese, foi costurada aos conceitos de narrativas, conversas, experiência, essencialismo e interculturalidade, considerados fios condutores para pensar a tese. Alguns dos conceitos já anunciados nos capítulos anteriores, abordam a problemática da tese que pensa a desconstrução de um sujeito essencializado pelos modos de vida surdo (língua, visualidades, grupos...) e propõem pensar nas relações estabelecidas pelos filhos ouvintes com as questões culturais, linguísticas, sociais e políticas dos surdos.

A tese, pensa nas experiências entre as culturas de Coda, filhos ouvintes de pais surdos, professores de estudantes surdos ou ouvintes, no contexto de suas docências. A conversa, enquanto metodologia de pesquisa, toma sentido na minha pesquisa e encontra respaldo nas palavras de Skliar (2018) ao afirmar que a conversa não é o mesmo que um experimento em que uma pessoa fala espera a resposta para dar seguimento ao diálogo. A minha pesquisa é sobre subjetividades e experiências, sobre vidas. Não teria como imaginar algo mais genuíno ao aproximar-me dos sujeitos pela conversa e não por outro caminho.

Skliar (2018, p. 11-12) contextualizou:

Se de verdade se conversação, em seguida o tema deriva para a deriva [...]. Uma conversação é um conglomerado de rostos, gestos, vozes e silêncios. É o corpo que fala, não o conhecimento prévio. Uma pergunta arqueia o corpo e uma possível resposta o inclina para a frente. (tradução livre nossa)

No retorno às memórias e no exercício de reflexão pelas fotografias percebi,

na minha narrativa, um terreno de sentimentos, lembranças, fatos interessantes na relação entre surdos e seus filhos ouvintes. Tais fatos me impulsionaram a questionar e a procurar entender as formas de funcionamento de uma vida baseada nas representações sobre os surdos e a surdez de outros Codas. Com isso compreendo os modos como fui conduzindo e sendo conduzida nas minhas escolhas, pessoais e profissionais a partir da inter-relação entre esses dois mundos. Entendo as narrativas atravessadas por relações de poder (entre línguas) que se constituem em torno de discursos. Silva (1995, p. 204) colocou que:

As narrativas constituem uma das práticas discursivas mais importantes. Elas contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem às coisas do mundo e a estabilizar e fixar o nosso eu. O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais.

Inquietações pessoais geraram questões que orientaram a pesquisa sobre a experiência Coda, como por exemplo: O que é ser Coda? Eu sou o quê, mesmo? Ser Coda é saber a língua de sinais? E os filhos ouvintes que não sabem libras, são Codas?

Também me questioneei sobre a docência das Codas professoras: Que experiências, nas duas línguas, atravessam e produzem efeitos nos profissionais Codas da educação? São questões de ordem subjetiva, conectadas à minha motivação de pensar a escrita desta tese. As respostas geram outras perguntas e no enredo de pensar as motivações iniciais (o que é ser Coda?), me incomodava pensar o ser Coda apenas nas relações com a língua como se o elo da relação pai e filho viesse apenas pela Libras e fluência. As marcas identitárias Codas, essencializadas num modo único que passa pela língua, não situa problematizar as questões culturais e interculturais que a vivência me proporcionou.

Para dar conta dessas e de outras perguntas que compõem os objetivos e as perguntas motivadoras da tese, elegi conceitos-ferramentas que me auxiliaram na operacionalização da analítica desse estudo. São eles: Experiência (LARROSA, 2002), Subjetivação (FISCHER, 2002) e Interculturalidade (CANCLINI, 2005; WALSCH, 2011), que se amalgamam; e, as noções de identidade (WOODWARD, 2000), Essencialismo (HOOCKS, 2017), como operadores conceituais.

Apontei como **objetivo geral** da pesquisa: entender os processos de constituição de subjetividades de Codas professoras como experiência intercultural.

A partir desse enunciado, construí os **objetivos específicos**:

- Entender o Coda em uma zona de fronteira cultural e linguística;
- Compreender os processos de constituição de Coda professoras a partir das marcas de uma vida intercultural.
- Reconhecer no movimento Coda a defesa das singularidades para o exercício de práticas coletivas interculturais.

Focando nestes aspectos tornou-se possível deslocar o olhar afetivo de uma história de vida, descrita no álbum de família, para pensar sobre como os modos de vida de outros sujeitos, com experiências semelhantes às minhas, relacionam suas experiências pessoais nas suas docências

#### 4.1 CAMINHOS POSSÍVEIS PARA OS OBJETIVOS TEÓRICOS, METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS

*Alinhavar – Costurar pontos provisórios, geralmente largos, com agulha de mão. O alinhavo serve para evitar o desvio de duas partes de tecido que se pretende costurar. Às vezes, também serve para indicar onde costurar definitivamente.*

Usar o alinhavo para iniciar a escrita do capítulo metodológico da tese parece destoar do rigor que a escrita de uma tese em educação exige. Buscar no vocabulário da costura, bem como conhecer o seu uso na prática, é visualizar outras possibilidades de estratégias de uma prática artesã que requer criatividade para pensar além de fixar um tecido no outro. Alinhavar é unir tecidos grosseiramente ou dar uma suposta direção aos pontos, geralmente salientados por uma linha de cor diferente. O alinhavo é a pista que indica uma segurança. Porém, alinhavar não garante a perfeição na costura do produto final; não impede, por exemplo, que a linha se enrole na agulha, arrebente ou se desloque, nem que o pano escorregue ou a própria mão do artesão tenha que mudar a rota da costura.

O capítulo metodológico, entendido sob a perspectiva em que se configura esta tese, filiada aos aportes teóricos pós-estruturalistas, permite o uso de metáforas. Ao trazer a metáfora da costura para a produção da escrita desse texto, me reporto às cenas do meu cotidiano familiar. Sou filha de mãe habilidosa na costura, pai

estofador, em que a máquina, o pano, o recorte e a costura fizeram parte do meu dia a dia. Portanto os significados dados a esta vivência mostraram possibilidades de outros vieses (modos de vida), indo além do que está posto unicamente para exercer as funções propostas para utensílios.

Os alinhavos foram feitos já no projeto de pesquisa, apresentado em maio do ano de 2022, e organizaram meu pensamento para a reelaboração da escrita da pesquisa, com enfoque nas experiências dos sujeitos Coda, para pensar sobre docência e escola, sem me desvincular de autores dos referenciais dos Estudos Culturais, Estudos Surdos e Estudos Foucaultianos, que permitiram o ir e vir no movimento de construção da escrita. Os pontos largos e firmes conduziram as narrativas dos sujeitos à trama conceitual dessa tese, constituída por ações, conversas, experiências e interculturalidade. Tais alinhavos foram necessários para ajudar-me a compreender o material produzido pelos sujeitos; foram didáticos, metodológicos, para a análise não desviar dos objetivos da escrita, ao olhar na experiência Coda de professores. Os materiais por eles produzidos potencializaram a experiência Coda, subjetivada na biculturalidade linguística e cultural surda e reverberada no exercício das suas docências.

As configurações das experiências compartilhadas encaminharam e teceram a 'estrutura' do aporte teórico-metodológico, conforme as possibilidades se abriam, sem aprisionamento a um método único, mas, com o rigor de detalhes de um exercício científico, como, por exemplo, o aparecimento do coletivo de Coda professores como sujeitos da pesquisa. Foi possível categorizar e problematizar suas narrativas, pelo viés da interculturalidade, como objeto de análise, contribuindo com os objetivos da pesquisa em pensar na experiência Coda enquanto marcas de uma vida intercultural.

Passei a compreender os refinamentos e as interpretações de muitos dos conceitos necessários à construção desta tese ao participar de aulas, seminários, grupos de estudos e outros eventos oferecidos pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM (PPGE-UFSM). Das disciplinas assistidas destaco: Educação de surdos, no cenário contemporâneo - escola e relações interculturais. O seminário: Culturas, identidades e dispositivos pedagógicos - articulações e efeitos na escola contemporânea, perspectivas outras de pensar as 'deficiências' - diálogos sobre diferença e marcadores, foi significativo para meus estudos, assim como o, seminário: estudos pós-coloniais e educação - a escuta da diferença como ética

nas/das práticas escolares. Estes seminários constituíram-se em chaves de acesso aos conceitos norteadores a serem pensados como ferramentas e grade de leitura da pesquisa. Nesse sentido, me alio ao pensamento de Larrosa (2018, p.301) que afirmou: “ao longo do exercício de seu ofício [vão se] configurando maneiras próprias de fazer as coisas”.

Poderíamos dizer que, para mim, a metodologia não é outra coisa além da explicitação do que poderíamos chamar de as regras do jogo, regras que, como em todos os jogos, não basta saber, é preciso incorporar, e isso não se pode fazer a não ser jogando. A demais, algumas regras você tem que ir adivinhando e interpretando ao longo do jogo, e isso, claro, pode ir variando em função do próprio desenvolvimento do jogo (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 300-301).

Os movimentos de ir e vir, organizar e reorganizar o pensamento, ir em busca dos materiais, dos sujeitos da pesquisa foram desenhando a estrutura metodológica da tese. Sob a perspectiva pós-estruturalista, passo a interpretar os acontecimentos para, metodologicamente, fazer de maneira própria algo que permita alcançar, genuinamente, os objetivos da pesquisa. No sentido de encontrar a maneira própria de fazer a pesquisa, remeto a pensá-la como um trabalho artesão. Encontro em Sennett (2009) escritos sobre o conceito de artesanaria e o fazer artesão. Aproximo às discussões do autor, ao relacionar a escrita da tese ao desejo de executar uma tarefa sem nenhuma outra intenção além de pensar minuciosamente cada etapa em busca de uma excelência como a essência da habilidade artesanal: “O desejo de fazer um trabalho benfeito por si mesmo” (SENNETT, 2009, p.19).

Ao expandir o conceito de trabalho artesanal incluí não apenas aqueles que produzem objetos, imagem que normalmente associamos a artesãos, mas, para além disso, para todos aqueles que executam um trabalho no qual a ação e o pensamento estão unidos: maestros de orquestra, programadores de computador, técnicos de laboratório, médicos, diretores teatrais, entre outros (SENNETT, 2009). Fazer bem o seu trabalho pelo prazer de fazê-lo bem, onde a ênfase está na minúcia, no detalhe e no cuidado com as conversas e narrativas. Este foi o percebido nas ações das Cudas professoras. Nesse sentido, apresento no próximo subitem os passos de uma artesã, pesquisadora que explica didática e teoricamente a oficina da pesquisa, que tem a arte da conversa como ferramenta central, que fez todo o sentido para o trabalho ao conhecer as narrativas das Cudas professoras.

## 4.2 PROCESSOS DE QUALIFICAÇÃO

*Drapear: Técnica de costura que permite fazer dobras no tecido. Para isso, basta costurar pontos grandes e puxar os fios para enrugam o tecido. Você também pode fazer esse procedimento com uma máquina de costura.*

Até o processo de qualificação, a perspectiva de minha escrita era a de uma pesquisa autonarrada, supondo que o objeto de análise seriam as minhas próprias histórias. O álbum de família, apresentado no projeto qualificado, evidencia um pouco esse movimento, das dobras que realizei e que contribuíram para que entendesse que a experiência é singular, que constitui subjetividades e nos faz transformar ou transbordar (LARROSA, 2002).

Larrosa (2011) falou sobre o princípio de subjetividade, que entendi como um princípio de transformação, como uma dobra (DELEUZE, 2013) que, saída de mim, retorna a mim mesma, fazendo uma dobra. Ao curvar-me sobre mim mesma consigo visualizar os efeitos dos acontecimentos e os encontros que resultaram na transformação da minha prática como pesquisadora. A construção da subjetivação pelas leituras, trocas e a busca pela minha história pregressa permitiu um crescimento como numa elasticidade que volto a olhar para mim com outra perspectiva, atravessada por diferentes encontros, permitindo ver as mudanças e elas acontecerem na prática.

Pelo estudo e reflexão sobre as minhas narrativas, propunha, no contexto desse estudo de doutorado, a defesa de uma suposta identidade Coda, essencializada, considerada a partir de atravessamentos com a surdez dos meus pais. Porém, o projeto de qualificação modificou meus modos de olhar para determinados acontecimentos na minha vida pregressa, até então naturalizados.

Inspirada nas leituras de Foucault (2008a) e Larrosa (2002; 2014), aponto as ferramentas conceituais Interculturalidade, Subjetivação e Experiência, com as quais operei em todo meu percurso investigativo. No entanto, foi preciso encontrar um operador metodológico que me permitisse enredar esses conceitos, e foi aí que a noção de conversa, como estratégia metodológica, assumiu a centralidade no alinhavo da pesquisa.

Acionada pela insatisfação de aceitar as minhas certezas e que são as certezas que nos incomodam e que imobilizam o pensamento, e não as dúvidas, considero importante contar como, enquanto pesquisadora, me relacionei com o processo de organização da tese após a qualificação. A defesa de qualificação mostrou esse processo onde me curvo em direção ao produzido e consigo perceber os pontos, as narrativas deslocadas, na minha escrita afetada por enunciados duros e essencializados sobre a surdez, que produziu uma escrita generalizada sobre o Coda.

Em meio aos estudos e à organização efetiva, escolhi como ponto de partida reler o projeto de Tese qualificado e voltei minhas reflexões à metáfora da casa, escrita por Gaston Bachelard, que conheci pelo texto de Veiga-Neto (2012), intitulado 'É preciso ir aos porões'. O movimento de escrita que realizei para o projeto foi como uma ida aos meus porões (minha vida anterior ao doutorado). Vivi a experiência de escrita biográfica, no álbum de família, que promoveu o risco de me deixar afetar nas minhas contradições, tensões e resistências. Talvez a minha nova escrita diga, portanto, de uma postura mais ética, transformada a partir dos meus movimentos de dobras e de idas aos porões. Para Bachelard (2003, p.36-7): "o porão é, a princípio, o ser obscuro da casa, o ser que participa das potências subterrâneas. Sonhando com ele, concordamos com a irracionalidade das profundezas"

Nas narrativas que escrevi no Capítulo 2 "ÁLBUM DE FAMILIA: A VISUALIDADE DE UMA VIDA CODA", compartilhei os mais sensíveis detalhes da minha existência, intimidade, medos, conflitos de uma vida entre surdos e ouvintes, fui aos lugares mais escuros, mexi em questões que estavam acomodadas, prontas, cristalizadas na minha forma de pensar. Entendo que narrar a própria história me permitiu uma reconstrução e, portanto, uma compreensão possível das diversas dimensões de minhas experiências profissionais e familiares proporcionadas pelos meus pais surdos.

Assim, ouvir a minha narrativa de vida e entender como ela produziu minha constituição docente conduziu-me a coragem de perguntar sobre como isso me afetava. Pensar, para Foucault (2006a), significa "tomar distância" em relação ao que somos, aos nossos modos de existir. O exercício de pensamento aconteceu para eu entender que a identidade essencializada é necessária para um grupo cultural (minoritário) e para a identificação e fortalecimento desse grupo, como é o caso dos Codas. A virada de chave aconteceu quando compreendi que sou constituída de

várias histórias importantes, assim como meus pais e a minha família ouvinte.

Fomos atravessados por diversas histórias únicas, diferentes de outras famílias que também tiveram experiências outras entre surdos e ouvintes. Entendi que o modo de nos relacionarmos com as nossas vivências é o que faz as nossas experiências serem como são, singulares. O meu atravessamento com a surdez dos meus pais sempre foi o de uma relação familiar muito positiva, assim como a relação pessoal, fazendo parte de uma família surda e ouvinte, certeza que assusta quando encontro outras realidades ao chegar a outros grupos, como o grupo de Codas.

No entanto, a desconstrução da ideia de uma identidade Coda (essencializada) marca o antes e o depois da tese, de um deslocamento da noção de identidade Coda (no sentido da fixação, da essencialização) para um movimento mais singular, no sentido da experiência. O desvio do foco da identidade para a experiência como centralidade na Tese, acontece quando entendo que a identidade é importante para a reafirmação do nosso grupo, enquanto filhos ouvintes de pais de surdos que celebramos a nossa diferença linguística, cultivamos as relações entre pares e assim damos continuidade aos vínculos unidos pelo sentimentos e lembranças dos nossos modos de vida com nossos pais e amigos surdos. A identidade Coda tem características fortes, senso de comunidade construída nas relações constituídas, geralmente, na infância com os surdos e filhos de amigos surdos, na comunicação que as línguas de sinais e orais que se misturam ou nas narrativas de histórias de vida que se mantêm. Enquanto grupo somos identificados pelas marcas surdas que temos. Olhar para esse forte coletivo, pelo viés da convivência nos encontros ou nas conversas e nos grupos de *WhatsApp* garantem uma unidade coletiva.

Por outro lado, oportunizada pelas mesmas conversas com Codas entendi que muito além daquilo nos une (as marcas surdas) temos a nossa singularidade marcada por uma experiência única, que passa e atravessa cada corpo e subjetividade Coda. A riqueza da experiência que nos tem como lugar de acontecimentos que nos atravessa, nos acontece, nos transforma. Então, compreender os processos de transformação pelo olhar da experiência, que, segundo Larrosa (2014, p.18), é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, é estar aberta às transformações.

Ao reler o Capítulo 2 – ÁLBUM DE FAMÍLIA: A VISUALIDADE DE UMA VIDA

CODA, que justifica o meu interesse de pesquisa, pude identificar pistas de uma relação intercultural que emerge do convívio entre culturas (surda e ouvinte), na relação comigo e na relação que tenho com os outros. Por meio deste entendimento, tenho a hipótese de que a experiência de Coda professores, de surdos ou de ouvintes, constituída no interstício entre culturas surda e ouvinte, produz relações outras na docência de professores.

Voltei dos porões com outras perguntas, localizadas agora como ponto de saída para a minha inserção como pesquisadora nos labirintos da pesquisa, visto que o ponto de partida já havia sido definido anteriormente, nos questionamentos daquilo que me incomodava em relação ao que acreditava que havia produzido no projeto. As tais perguntas (desestabilizadoras), depois de postas, não ficaram vagando sem perspectivas de interlocuções com ferramentas conceituais e com o coletivo de colegas e professores.

A pergunta que mobilizou a tese foi como Coda professoras reverberam suas experiências com a cultura surda como marcas de vida intercultural? A pergunta carrega outras perguntas que caminham sinuosamente, como em labirintos e abrem espaços para pensar muitas coisas, aqui delimitadas pelo objetivo geral entender os processos de constituição de subjetividades de Coda professoras como experiência intercultural. Deste enunciado desmembram-se os objetivos específicos: entender o Coda em uma zona de fronteira cultural e linguística; compreender os processos de constituição de Coda professoras a partir das marcas de uma vida intercultural e reconhecer no movimento Coda a defesa das singularidades para o exercício de práticas coletivas interculturais. Com essa problematização procurei entender o Coda como um sujeito da experiência intercultural.

#### 4.3 REFILAR E JUNTAR OS FIOS PARA DEPOIS... AS AMARRAS

*Refilar – Significa cortar ou aparar as bordas de duas margens de costura sobrepostas. Assim, quando for feito o acabamento (por ex., em bolsos ou golas), a costura fica mais plana e discreta, e as margens não ficam visíveis na face externa do tecido.*

A amarração dos fios funcionou, no contexto dessa tese, como o momento em

que se conectaram as questões teóricas com o movimento prático do trabalho. Essa conexão se deu a partir das contribuições da banca de qualificação que, gentilmente, ofereceu pistas e direcionou as tessituras (ação) da pesquisa. Tratou-se da ação de tecer o pensamento metodológico que se constitui na escrita-prática impulsionada pelos porões. Veiga-Neto (2012, p.269) disse que:

[...] o porão é o ser obscuro da casa. Nossa tarefa é justamente afastar dele a escuridão, para que lá embaixo se possa desencantar os arquétipos, os preconceitos, os estereótipos, e de lá se traga para as partes altas da casa outros entendimentos e compreensões, sempre mais livres daquelas amarras.

Com esse pensamento, vendo potência na desconstrução de amarras, fui aos espaços mais profundos do caminho de volta à minha história. Considero um ato de coragem o retorno, a exposição (no sentido de expor, colocar para fora), pois sabia que iria de um jeito para a qualificação e voltaria de outro para a continuação da pesquisa. Busquei o que estava mais cristalizado no que entendia ser um Coda, nos seus modos de vida, língua, escolhas profissionais, participação na comunidade surda, interpretação, convívio com outros Coda.

A pesquisa que proponho é sobre o sujeito Coda inventado no exercício de saber e poder de um tempo histórico, emaranhado nos discursos de saber e poder médicos, legais, políticos e sociais da surdez (FOUCAULT, 2014). Antes de ir a campo em busca das narrativas dos sujeitos, procurei compreender, pela minha experiência, uma suposta invenção do sujeito Coda e conhecer pelas bibliografias sobre a temática Coda, como tornaram-se visíveis as condições que levam os sujeitos a se reconhecerem como tal e organizados em um grupo que os identifica a partir de uma experiência de vida.

Passei a entender os processos de subjetivação dos sujeitos Coda a partir da matriz ou foco de experiência, de acordo com os estudos de Foucault (2010b), o qual pensou a constituição do sujeito histórico por três domínios: poder, saber e ética. Em cada domínio, há um conjunto de ações pelas quais os indivíduos passam a reconhecer-se como sujeitos. O primeiro domínio ou deslocamento é no eixo do saber, que vai da formação do conhecimento à análise das formas do dizer verdadeiro” (ORTEGA, 1999, p. 37). O segundo deslocamento, no eixo do poder, “leva uma teoria geral do poder ou do domínio da história à análise dos procedimentos do pensamento governamental e de suas tecnologias” (ORTEGA,

1999, p. 37) e o terceiro deslocamento, no eixo do sujeito, trata da relação do sujeito com a verdade.

A constituição do sujeito Coda, a partir da estrutura da matriz de experiência foucaultiana, poderá ser compreendida no contexto das relações e situações de poder, saber e ética, resultantes de tramas nas redes que subjetivam os Coda professores do período histórico social atual, das suas vivências, das verdades, que circulam nos meios que os atravessaram, proporcionando situações de experiência. Que experiências, historicamente singulares, significadas pelos Coda nos discursos sobre surdos e surdez produziram seus modos de ser? No eixo do poder, que tecnologias produziram ou normatizaram o Coda? Fluência em língua de sinais? Saber ou não saber a língua me faz ser mais Coda? As perguntas sem respostas, possibilitaram entender o Coda como uma invenção tramada por discursos e práticas sociais que emergiram das relações interculturais. Dos discursos sobre os surdos e dessas experiências se produziu o Coda.

Tenho mais perguntas guardadas no meu íntimo, entre elas: Quando me tornei um sujeito Coda? Existe um sujeito Coda? Como se constituiu a invenção Coda? A atualidade do pensamento de Foucault está na possibilidade de pensarmos tudo como invenção de um tempo tramado por práticas discursivas e não discursivas de subjetivação (surdo, Coda, ouvinte, deficiente...), por jogos de verdade a partir dos quais o sujeito se pensa e se coloca no mundo, dependendo de uma rede discursiva, legal, médica, política e social – no caso, sobre surdos, surdez, família e escola.

Pensar em uma matriz de experiência é uma possibilidade de entender como esse processo de invenção Coda se constituiu historicamente, que nos mobiliza em torno de um grupo para pensar diversos assuntos relacionados aos surdos, experiências e modos de vida. O que nos leva, como filhos ouvintes de pais surdos, a agir como um Coda? Como é ser um Coda? Quais conjuntos de técnicas discursivas normatizaram o Coda para que pudesse existir uma identidade Coda? Todas as perguntas são mobilizadoras e conectadas aos capítulos seguintes.

Para fins de organização do pensamento, coloco a matriz de experiência Coda em um quadro como percurso metodológico fundamentado, no álbum de família Coda para, posteriormente, configurar as narrativas pelas conversas dos professores (Quadro 1).

#### **Quadro 1 – Percurso Metodológico**

<b>Modos de vida</b>	<b>Identidade Experiência Subjetividade</b>	<b>Interculturalidade</b>
Formação de Saberes: sobre a história dos surdos e da surdez, as representações das marcas surdas. Histórias reproduzidas	Tecnologia de si. Como fui conduzida a ser Coda (Grupo, bibliografias, Comunidade)	Relação de tudo (Vivência, língua, experiência e como me relaciono com tudo)
<b>Saber</b>	<b>Poder</b>	<b>Ética</b>

Fonte: Produção da autora

O primeiro domínio de Foucault para pensar uma suposta matriz de experiência Coda abrange os modos de vida, o que envolve saberes sobre os surdos, o espaço do surdo e, concomitante, ocupado pelo Coda como um produto de uma sociedade de normalização em que os sujeitos estão submetidos a regras, a normas, em certo período temporal (oralismo, norma ouvinte, proibição da língua, legislação, circulação do Coda nos espaços surdos, no sentido da invenção do Coda). O segundo é o das tecnologias de condução do Coda enquanto produtos da rede discursiva sobre o surdo, a língua de sinais e a interpretação, considerando como este se relaciona com o mundo, as normas, as regras. Por último, no terceiro eixo tem-se o pensar em si mesmo na sua singularidade, moldada ou não por um tipo de comportamento, uma ética de si, uma relação livre e consciente no que se refere às redes discursivas.

Encaminhando-me para a finalização deste movimento metodológico, considero que ir aos porões foi necessário para reorganizar, elencar prioridades, desejos polidos e sentimentos endereçados, para pensar além de uma suposta identidade Coda. Até a qualificação, foi importante pensá-la de determinada forma, mas, um novo momento da pesquisa configurou-se a partir das sugestões de leituras nas sessões de orientação e da banca, com foco na experiência. Pensando a subjetivação por uma matriz de experiência, o próximo passo é amarrar os fios conceituais, abandonando (temporariamente) uns e assumindo outros. Segura das amarras que conduzem o fio condutor teórico da Tese, nas escolhas de autores e ferramentas, na próxima seção, resgato os encontros Coda como mobilizadores do desejo de pesquisar e procurar pistas de como fui subjetivada e produzida como Coda pela experiência do grupo.

#### 4.4 ENCONTROS COM GRUPOS DE CODAS

A constituição de pesquisadora começa com o desejo mobilizador, interpretado por mim como um sentimento individual, anterior ao processo de seleção do Programa de Pós-Graduação. Algo que encoraja a querer estar no espaço acadêmico e pensar outras possibilidades de constituir-se juntamente a um coletivo. Me permiti sentir a experiência bilíngue, vivenciada na imersão no grupo de Codas no ano de 2016, em um encontro na cidade do Rio de Janeiro, e me constituir integrante desse grupo, seja por meio das experiências na língua de sinais ou oral, como também, nas trocas e celebração da nossa língua de herança.

Posso dizer que fui atravessada pela experiência, nominada por mim de experiência Coda. Com ela, veio a vontade de retomar o investimento que vinha construindo na educação de surdos como professora, agora pelo caminho do doutorado. Ao ingressar no PPGE-UFSM, tornei pública a minha história de vida, trazendo o sujeito Coda como temática da pesquisa.

Ser identificada como Coda diz muito, seja pela representatividade que a sigla tem junto à comunidade surda, seja pela constituição da subjetividade como sujeito bilíngue e bicultural. Ser constituída por um grupo social governado por discursos que geram efeitos em meus modos de vida, acompanham-me desde sempre e fazem parte do meu repertório acadêmico, inserido no referencial dos Estudos Surdos.

No grupo de Codas, estamos genuinamente imersos em um ambiente bicultural, a comunicação flui entre sinais e expressões faciais, intensificados pelo olhar de pessoas antes nunca vistas, mas que, por serem Codas, já são pessoas familiarizadas com aquele contexto<sup>21</sup>. Isso me permitiu, aliada ao campo teórico o qual me filio, entender os atravessamentos e significar os acontecimentos de outra forma. Ao longo do meu percurso acadêmico, muito li, nos escritos de Perlin (1998, 2006, 2009), sobre o senso de comunidade surda, talvez o conceito de Povo Surdo explique melhor o que quero dizer:

Estamos nos referindo aos sujeitos surdos que não habitam no mesmo

---

<sup>21</sup> Percebe-se a representatividade da marca surda na vida do Coda, a força dos pares surdos herdada por nós, em um sentimento de intimidade com os nossos pares.

local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços (STROBEL, 2008, p. 29).

Então, os Codas estão separados geograficamente, porém, ligados por laços e modos de vida, por experiências semelhantes. É pertinente “[...] olhar a identidade surda dentro dos componentes que constituem as identidades essenciais com as quais se agenciam as dinâmicas de poder. É uma experiência na convivência do ser na diferença” (PERLIN; MIRANDA, 2003, p. 217). Estar com os Codas é estar confortável, sentir-se à vontade com pessoas até então desconhecidas do meu convívio.

Não pretendo levar ao pé da letra ou transferir para o Coda apresentar o que é o surdo, porém, penso na lógica das situações, nas relações interculturais e sentimentos que emergem dos grupos e que se repetem naquilo que foi passado pelos nossos pais<sup>22</sup>. Transferimos os sentimentos de segurança e intimidade do lugar seguro vivenciado com os surdos (Comunidade e Associação) quando estamos juntos. Por isso, considero a sensação de retorno à infância, o pertencimento, a intimidade, o cheiro surdo.

Os espaços de encontro de Codas são potentes cenários discursivos para pensar a constituição dos sujeitos que lá se reúnem. Portanto, o grupo faz sentido na contextualização desta pesquisa, pois há uma circulação de discursos produzidos sobre nós e por nós. As relações que se estruturam nesses espaços, permeadas por jogos de poder-saber, constroem realidades Codas, e mais, ousa inferir, produzem efeitos nos modos de constituição dos sujeitos Coda. Ser identificado como tal carrega muitos significados, que se aproximam uns dos outros e que, por si só, se explicam.

Mostram-se muito fortes o sentimento de comunidade e a presença da sinalização na vida do Coda, cada um com características únicas, conforme a relação produzida entre os pais ou o convívio com a comunidade surda. No encontro, a grande maioria comunica-se em Libras, o que não significa, necessariamente, que o Coda tenha que saber a Libras.

Pensar sobre o grupo de Codas e os encontros como um movimento metodológico de problematização da pesquisa se consolidava à medida que, em cada encontro, novas perguntas surgiam e produziam em mim reflexões sobre os efeitos

---

<sup>22</sup> Reforço o que foi escrito no parágrafo anterior; falo pelas minhas lentes culturais e sociais.

desses encontros. Nos encontros, pude retomar minhas narrativas – as narrativas de vidas surdas, de vidas ouvintes e de vidas Codas. Desde o início da minha participação no grupo, aliada aos sentimentos que revivi ao olhar as fotos no álbum de família, transporte-me para um lugar de afeto, de língua e de infância, o que me aproximou do conceito de experiência, que tomo pelos escritos de Jorge Larrosa como conceito central da tese. O sentimento de comunidade ao estar entre pares Codas foi a experiência acontecendo em mim. Portanto, considero a experiência,

Como algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (LARROSA, 2014, p. 10).

Sinalizamos e falamos oralmente sem avisos prévios, genuinamente, dependendo do momento do uso das línguas. A comunicação entre pares acontece pelo olhar, pela forma como inclinamos o corpo para ouvir e ver o outro, como chegamos uns aos outros nos apadrinhamentos em momentos de escuta. O que nos une e caracteriza dentro do grupo que nos identifica é sermos filhos ouvintes de pais surdos; é termos orgulho da nossa história, porém, tornou-se necessário pensar sobre isso, pois a noção de identidade tomou uma força que estava envolvendo as minhas relações de uma maneira essencializada.

Repetidas vezes, na minha narrativa, aparecia a necessidade de falar de uma identidade Coda. Foi nesse movimento de pensar sobre a constituição de uma identidade essencializada que entendo a importância da sua problematização, ou seja, o tensionamento da suposta identidade Coda tornou-se a problemática da pesquisa.

#### 4.5 O SUJEITO DA PESQUISA

O primeiro anúncio sobre a pesquisa foi feito no último encontro de Codas,

realizado na cidade de Vitória, ES, em fevereiro de 2022, onde tive a oportunidade de compartilhar com os pares Codas a temática da Tese. Conversas foram acontecendo durante o encontro e a certeza de tê-los em uma construção coletiva da minha escrita tomou um sentido muito forte; então, foi nesses momentos em grupo que defini a escolha de um coletivo de sujeitos da pesquisa.

A familiaridade dos assuntos vem muito do que é vivido por nós ao longo da nossa vida e das nossas histórias, sobre as quais temos a oportunidade de conversar confidencialmente. A vida fora do encontro vem dos momentos comuns de conversas. Além de celebrarmos a nossa herança cultural e linguística, temos aproximações entre os Codas e bate-papos descompromissados.

Eu conhecia alguns irmãos Codas desde a infância e aproximei-me de pessoas com características afins, como faixa etária, localização e interesses profissionais. Identificar o Coda professor nesse contexto não foi um problema. A aproximação foi acontecendo e conversas sobre escola, planejamentos, comportamentos, modos de ser colega ou gestor, foram anunciadas nos bate papos, dando direção à potência das narrativas sobre escola e relações culturais.

O professor filho ouvinte de pais surdos localizado nesta pesquisa é participante dos grupos de Codas, encontrado no banco de dados reunidos pelo CODA Brasil e nos cursos de formação de professores que encontrei ao longo da vida acadêmica. O grupo, na sua maioria, entende a surdez de seus pais como diferença cultural e tem, na sua vivência, a biculturalidade marcada nas experiências visuais com a cultura surda e ouvinte.

O contato com os Codas professores para a pesquisa se deu pelo *WhatsApp*, modo que encontrei para acessar os sujeitos, com quem já havia tido contato anteriormente, em alguma situação, seja nas formações, seja nos encontros organizados pelo CODA Brasil.

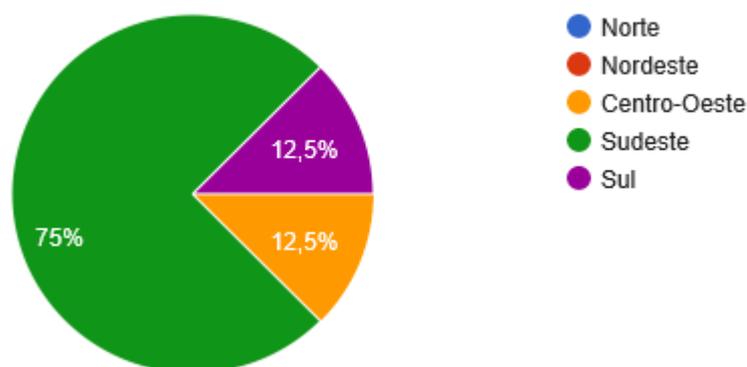
Na banca de qualificação, os avaliadores mostraram preocupação com a maneira como seriam contatados os sujeitos e onde seriam encontrados para que contribuíssem com os objetivos, uma vez que os prazos até a defesa eram curtos. Nossos tempos-lugares eram muito distintos e o número de participantes, como salientei no projeto, era expressivo. Um novo encontro presencial seria impossível, e a primeira ação a ser planejada era como chegar até o Coda professor. As possibilidades encontradas foram as interações por redes sociais virtuais. Primeiramente, foi pensado em um convite para os Codas mais próximos da minha

convivência pessoal, o qual seria enviado de forma personalizada, explicitando a dinâmica dos encontros virtuais, bem como datas e horários. Ao mesmo tempo em que me senti entusiasmada, também estava muito insegura em realizar o convite, por imaginar causar um constrangimento caso não estivessem à vontade em participar e não tivessem espaço no convite pessoal, para recusar.

Em uma sessão de orientação, a professora orientadora e eu pensamos em algo mais abrangente para logo mapear os interessados. Elaboramos um formulário para todos e, para os interessados, sugerimos encontros virtuais. A partir de um *link* disponível pelo Google *Forms*, foi amplamente disponibilizado um formulário de intenção de pesquisa (Apêndice D), o qual os Cotas professores poderiam compartilhar e responder conforme o interesse ou não na pesquisa. Do grupo, com média de 150 participantes, 17 responderam ao formulário e oito apresentaram interesse em conhecer e participar da pesquisa.

Nas Figuras 36 a 38, apresento o perfil dos professores, começando com a localização geográfica dos participantes da pesquisa. A maioria está localizada na Região Sudeste, seguida pela Centro Oeste e Sul. O movimento foi determinante para reafirmar a metodologia a ser pensada pelas redes sociais ou aplicativos devido à distância geográfica. Entendemos a localização como um agravante na possibilidade de uma dinâmica de observação ou conversa presencial. A seguir apresento informações pertinentes sobre sua formação, escolaridade e atuação docente.

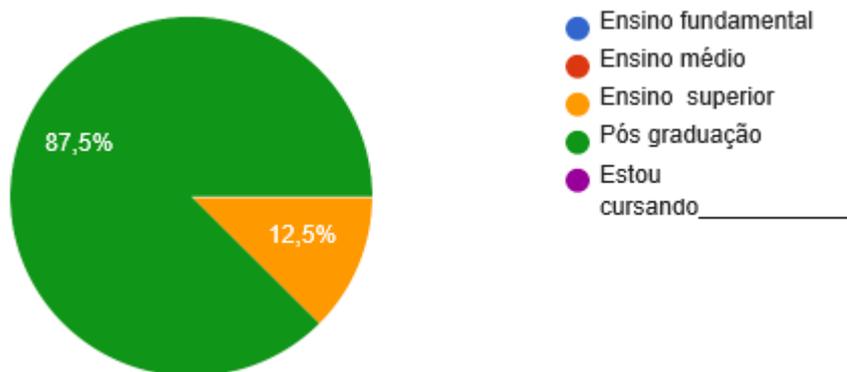
Figura 36 – Localização geográfica dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

A sondagem do grau de instrução se deu pela pergunta sobre nível de escolaridade, com pistas das experiências Codas atreladas às escolhas do caminho educacional.

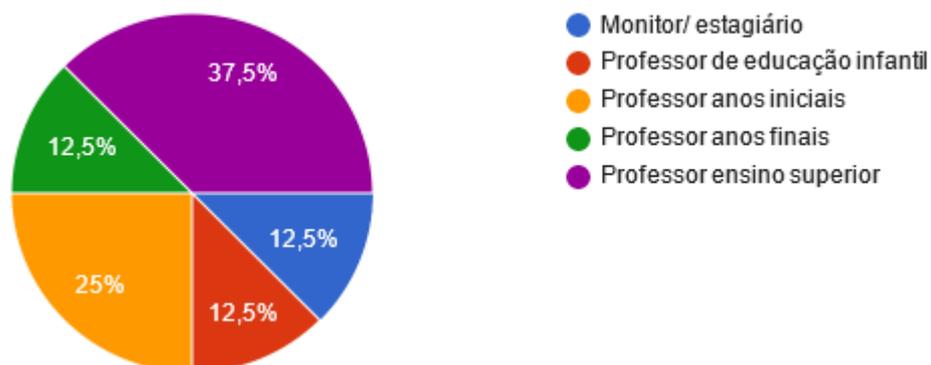
Figura 37 – Escolaridade dos participantes da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

A atuação do Coda professor em escolas também foi um dado que considerei importante, ao organizar e selecionar as categorias para a análise.

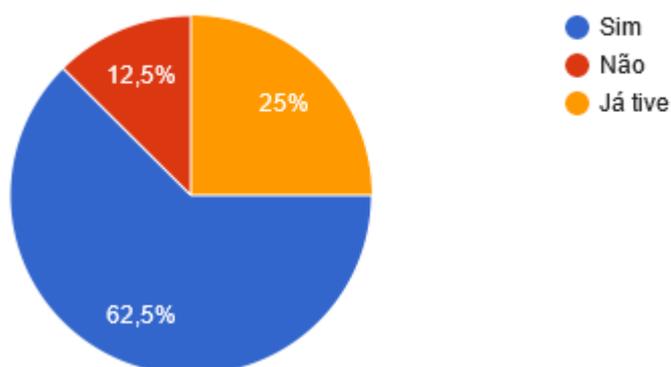
Figura 38 – Atuação dos participantes da pesquisa em escolas



Fonte: Dados da pesquisa

Outra questão direcionada ao meu interesse de pesquisa foi saber se o profissional tinha alunos surdos. A pergunta surgiu de um questionamento da banca, no projeto de qualificação, sobre a minha atuação enquanto professora em escolas regulares ou em escolas bilíngues para surdos. Pensei trazer a mesma pergunta para conhecer a realidade de outros Cotas professores e entender a construção docente destes professores em relação ao aluno surdo (Figura 39).

Figura 39 – Tem aluno surdo?



Fonte: Dados da pesquisa

Por fim, mas, não menos importante, havia a pergunta sobre o interesse do Coda professor em participar da minha pesquisa. Para minha surpresa, nove respondentes não quiseram participar. Do grupo de nove, cinco professores procuraram-me privadamente e desculparam-se, dizendo estarem cansados das suas rotinas de escola e sem tempo para dar atenção devida à pesquisa.

Depois das possibilidades mensuradas no formulário e da quantificação de Coda professores interessados, a orientadora e eu começamos a pensar a estratégia para a abordagem dos professores. O convite privado foi descartado, e, com isso, a ideia da escolha do sujeito da pesquisa, como coletivo, aconteceu. Além de ser uma característica dos encontros Coda, a força do grupo e a escrita coletiva foram marcas adotadas por mim desde as primeiras escritas. Assim, chegamos à ideia de que os professores não seriam nominados, nem suas histórias seriam contadas isoladamente e manteríamos os Coda como um coletivo de professores.

O pronome escolhido para desenvolver as análises foi “nós”, dando continuidade à característica da minha escrita. Em alguns momentos, escrevo a ‘nossa pesquisa’ e/ou ‘Nós, Coda’. Uso a conjugação no plural para marcar o pensamento coletivo, de referência a um grupo. O texto é escrito por nós, Coda. Quando escrevo sobre mim, penso em cada um de nós, em cada pai surdo e filho ouvinte que assemelha suas vivências às minhas, assim como me sinto representada ao ler histórias Coda, de autoria própria de Coda.

Depois de quantificados os Coda professores, partimos para a elaboração e construção do coletivo como sujeito da pesquisa e o endosso das problematizações de suas experiências Coda reverberadas na docência.

#### 4.6 CONVERSAS

*Uma conversa é ao contrário do ‘porque eu digo’. O eu não tem qualquer transcendência na conversa porque se dilui na potência do ‘nós’ (SKLIAR, 2018, p. 12).*

A escolha pela conversa, como metodologia, foi pensada na disciplina de Estudos Orientados à Pesquisa, onde destinamos o primeiro semestre de 2022 para discussão e entendimento do conceito, pelos autores do livro: *Conversa como Metodologia de Pesquisa*, por que não? O estudo desta metodologia é apresentado

pelo referencial teórico de pesquisadores do campo dos estudos cotidianos (SERPA, 2011) e se cruzam com as minhas discussões na educação de surdos pelas filiações teóricas que tenho realizado no campo dos Estudos Culturais (BHABHA, 2013; WOOWARD, 2000; SILVA, 2000; SKLIAR, 2002).

A ideia da conversa se deu pela possibilidade de o pesquisador ter de se colocar na pesquisa por meio de uma escuta atenta e participante na própria conversa, não configurando auto narrativa, mas, que permite ao pesquisador colocar-se na pesquisa. O mote desta metodologia, tem por objetivo transformar-se junto à pesquisa.

Negamos a coisificação que transforma os sujeitos em objetos e a arrogância que transforma o pesquisador em soberano defensor do estatuto da verdade produzida por uma realidade única e inexorável, nos obriga a enfrentar que mergulhamos em um rio de águas profundas, sem saber exatamente o que esperar do que vamos encontrar (CALLAI; SERPA, 2018, p. 93).

A conversa, contorna práticas metodológicas de pesquisa, sugere possibilidades de interação do pesquisados com o saber pesquisado, sem oferecer riscos de apropriação desse saber, pois o pesquisador participa da construção do saber, na medida em que se desenvolve o processo de pesquisar junto ao outro. Então, o pesquisador não se apropria de um único determinado saber, mas, ele se constrói junto ao processo de pesquisar e, assim, ao se ouvir e apresentar as suas descobertas contribui para a transformação de si, bem como da localidade pesquisada.

Ao investir na noção de conversa como uma ferramenta metodológica da tese, consigo dar sentido ao que acontece nas experiências compartilhadas entre os pares Cudas. A conversa é um espaço para formação e transformação do pesquisador que a utiliza. Isso acontece porque está envolvido diretamente como uma das partes. Estando em conversas com nossos pares, abertos, no espaço da troca e do envolvimento, e neste é possível promover aprendizados coletivos.

A narrativa e o diálogo permitem a conversa acontecer entre as pessoas que compartilham, por vezes, as vivências, sentimentos e afetos vividos em outros tempos, o que não deixa a temática situada num tempo e espaço cronológico, como numa entrevista, ou num grupo focal (GONÇALVES; RODRIGUES; GARCIA, 2018). Numa das conversas entre Cudas professores, surgiu o assunto sobre avaliação na

escola e começamos a relatar as nossas vivências, algumas de um tempo longo, quase esquecido da nossa memória. Nesse compartilhar de experiências foi interessante perceber, pelos semblantes e expressões, como cada episódio contado fora se tramando e levando aquela história narrada para nossas próprias memórias escolares. Nas avaliações, por exemplo, realizadas conosco enquanto alunos, nos demos conta de como o passado da escola são partes constituintes das professoras que hoje somos e das concepções pedagógicas que nos atravessam.

Durante o tempo do bate-papo (eu e as professoras) fomos nos movendo nos pensamentos umas das outras, juntando fios nos espaços esquecidos da nossa vasta memória. Nesse processo percebi na fala de uma participante esse movimento de ir e vir, sobre isto ela disse: “eu nunca tinha pensado isso antes, mas, agora que você falou...”. Ou em falas como: “agora vocês fizeram eu lembrar de um episódio na minha escola, na minha história escolar que eu nunca mais tinha lembrado, mas como isso me afeta e muito ...”.

Lembrar parte da história não é um processo de descoberta do conhecimento, mas, nesse partilhar de experiências, nas conversas coletivas é possível ouvir-se e na produção de novos saberes que vão se tramando e se enredando nas histórias de cada uma de nós. A relevância em manter os questionamentos nas conversas, sem a necessidade de uma resposta que as solucione é entendida, no contexto desse estudo, como um ato de resistência na produção do conhecimento. Digo isso por encontrar resistências, inclusive nas narrativas de alguns sujeitos da pesquisa que não compreendem que a metodologia de uma tese pode ser fundamentada pelas conversas que temos.

A partir disso justifico a necessidade de pensar formas teórico-metodológicas outras de pesquisa. As narrativas compartilhadas a partir das coisas que nos afetam, do que fica na nossa memória e na de outros é um dos sentidos desse caminho metodológico assumido nessa tese, pois mantém as motivações no ápice da curiosidade marcada pela imprevisibilidade do que será dito.

As conversas emergem da metodologia das rodas de conversa (SERPA, n.d.), que são metodologias de participação coletiva que visam o diálogo e a reflexão sobre uma determinada temática. Nas palavras de Serpa (n.d.), as rodas de conversa são espaços de opiniões e trocas que, ao ouvir uns os outros, engajam-se no processo de construção de conhecimento coletivo. Nelas há o facilitador ou mediador que conduz a conversa. No caso da minha pesquisa ocupei este papel de mediadora, no sentido

muito mais de proponente da formação do grupo para pensar as experiências docentes, do que para mediar ou conduzir as conversas, o que difere da metodologia das rodas de conversas.

Negamos a 'coisificação' que transforma os sujeitos em objetos e a arrogância que transforma o pesquisador em soberano defensor do estatuto da verdade produzida por uma realidade única e inexorável, nos obriga a enfrentar que mergulhamos em um rio de águas profundas sem saber exatamente o que esperar do que vamos encontrar. As águas são turvas, as correntezas imprevisíveis e as certezas que usamos como salva-vidas, muitas vezes não nos salvam, ao contrário, algumas vezes até nos arrastam para o fundo. (SERPA, n.d, p.1).

O papel de facilitador, do mediador nas rodas de conversas garante que todos tenham a oportunidade de falar ordenadamente e num determinado tempo cronológico. Autores pesquisadores como Ferrarotti (2010), Lopes (2013), Moura e Lima (2014), Nóvoa e Finger (2010) e Tedeschi e Pavan (2017) compartilharam a ideia de que essa abordagem valoriza a igualdade de vozes e o respeito mútuo, permitindo aos participantes dividirem suas experiências as transformando em conhecimento.

Outra característica da metodologia da conversa que se alinha, no contexto desta tese, na noção de experiência trabalhada por Larrosa (2017), é a relação com linguagem, ou seja, na conversa há espaço para momento de fala, mas, a entrega (e presença) de quem escuta também são muito importantes, devido a elaboração do sentido do que está sendo dito. Para Larrosa (2017 p. 68) "por isso a experiência, é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade e exposição".

Nessa direção, entendo o conceito de experiência como um operador conceitual para pensar a constituição do Coda professor nas relações consigo e com o outro e como as experiências culturais reverberam nas suas docências, devido à sua (com)vivência com a cultura surda, herdada de seus pais surdos. As situações de experiência acontecem pelo caminho da convivência, parte do conviver, no jogo de palavras, o viver junto. A conversa parte da relação entre, no mínimo, duas pessoas. A experiência é do singular, não do individual, particular.

O conceito experiência remete à singularidade. O sujeito é o lugar da experiência (LARROSA, 2002) é a vida única experienciada, subjetivada, portanto,

falo em vidas, modos de vida de um sujeito: o coletivo de Cotas professores, singulares, por isso surpreendente, inimaginável e imprevisível.

A temática Coda é atravessada por temas como comunidade surda, língua, afetos, desafetos, família, pessoas, assuntos estes que escapam à ordem dura dos temas pesquisados na educação, que visam análises, respostas e, por vezes, soluções de casos. Nesse sentido, a metodologia da conversa trabalhou a partir da potência do diálogo, do encontro com outro, das possibilidades de partilharmos experiências, de sermos espaço de escuta. Esses elementos que se desprenderam dessas conversas mobilizaram as nossas questões e as nossas dúvidas, surgidas do cotidiano de um modo de vida Coda, que, nas trocas, oportunizaram trazer para a pesquisa.

A reflexão que me fez colocar em suspensão a ideia da Roda de conversa e abandoná-la para esta escrita, foi a hipótese de que não são todos os professores deste coletivo que compartilham as mesmas leituras e filiações teóricas que uma roda de conversa, de certa forma, exige ao colocar em questão uma temática preestabelecida.

Ao entender a singularidade de cada sujeito, o fato de tematizar os encontros, fundamentados em noções conceituais, poderia gerar silenciamentos de alguns, como aconteceu em alguns encontros, encaminhando a ação da conversa para outra finalidade. As relações estabelecidas nesses encontros foram permeadas por jogos de poder e saber, cujos efeitos podem determinar que algumas falas têm mais valor do que outras, portanto, produzindo formas essencializadas de ser e estar no mundo Coda. Resultado que iria de encontro à problemática que é justamente desessencializar um único modo de ser e estar no mundo como Coda, pelo saber-poder. Além do mais, a relação entre o mediador e um grupo, coordenado por uma autoridade (no sentido de um saber) não caberia para aquilo que me propus neste estudo.

Então, a metodologia deste estudo aconteceu pela conversa como potente ferramenta para a pesquisa. A conversa como metodologia, não é um conceito simples e provocou-me fazer a pesquisa, numa abordagem que aposta na exposição de experiências narradas e não dos sujeitos. Ao significar as conversas como coleta de dados para pesquisa científica, num movimento de pensar a prática docente experienciada pelos Cotas professores, por seus atravessamentos culturais na

relação com os surdos de uma forma não indiferente, porém, leve, mas, atenta, preocupada e curiosa, foi desafiador.

Nesse processo de condução da organização metodológica da pesquisa penso que o grau de imprevisibilidade que caracteriza a conversa, por vezes, me deixou sem o controle da onde a conversa iria encaminhar-se e, por vezes, não teve encerramento, e sim finais com a promessa de um até logo! Atribuo a confiança no sigilo, a leveza dos momentos em que emergiram narrativas na ordem do espontâneo, o que resultou em dados genuínos.

As lentes as quais me ocupei e olho para as narrativas produzidas nas conversas com os Cotas Professores, são compreendidas a partir do campo dos Estudos Culturais em Educação com uma ênfase na noção da interculturalidade. Olhar para as essas narrativas, com o atravessamento das relações interculturais, foi importante para que eu pudesse limitar a problematização deste estudo e não fugir do tema da tese, de experiências com os Cotas professores, que é pensar na escola e em suas docências.

#### 4.7 OS REGISTROS DAS CONVERSAS

As conversas com pequenos grupos foram realizadas no formato *online*, algumas foram gravadas em vídeo e outras somente voz. Nesta seção apresento como aconteceu cada detalhe do processo de registros dos encontros, os quais permitiram a construção das categorias de análise da tese.

O sujeito coletivo interessado em participar da pesquisa, estava ciente das conversas, previamente agendadas. Endereçado ao *Meeting* no link gerado minutos antes do horário combinado e compartilhado pelo *WhatsApp*. Antes de começar efetivamente a conversa, enquanto os participantes iniciavam com as saudações de cordialidade e interagem entre si, eu organizava a gravação e os possíveis materiais a serem utilizados na interação da conversa. Materiais como caneta, papel, *post its* para anotações breves e outros mimos pessoais (canecas, chaveiros, marcas das festas da comunidade surda), fotografias, imagens ou mesmo os livros de leitura de gêneros diversos e os que utilizei como bibliografia para tese. O objetivo de demorar-me a entrar na conversa foi deixar acontecer a interação entre o grupo para que a

conversa iniciasse sem a minha interferência. Posteriormente, entrava no ‘gancho’ do assunto e direcionava, intencionalmente ou não, para a temática do interesse amplo do grupo que era discutir docências e escola.

Nos primeiros encontros, a minha participação foi de intervenção direta. Ao disponibilizar a entrada dos sujeitos via link, já introduzia (rapidamente) a proposta da tese e inseria no início da conversa perguntas temáticas: “e então, como vocês elegem as temáticas para planejar as atividades das suas aulas?” Como você encara a docência e a experiência Coda? Essa modalidade inicial seguiu o rumo formal de perguntas e respostas, talvez na tentativa inconsciente de estar insegura ao convidá-los a conversar sobre escola-docência e a minha pesquisa. Como foi a primeira, tomei o maior tempo de fala, o que me deixou desconfortável, pois não era essa a intenção nem meu papel nas conversas.

Aos poucos fui ajustando, fui entendendo a metodologia com as leituras do livro ‘A escuta das diferenças’ em que Skliar (2019) criticou os espaços acadêmicos, sem a oportunidade de escuta, e que por vezes, se propagam nas escolas. Percebi pelas referências de Skliar (2019) e Larrosa (2002; 2010) sobre a escola e ser professor, que na escola há menos conversação do que a imposição ou convencimento de algum assunto. Dado o entendimento da escuta como a prática metodológica e o fato de o não saber escutar ser reverberado na escola, procurei nos encontros seguintes observar as minhas ações enquanto pesquisadora e, aos poucos, ir mudando a postura de estar ali. A entrega e atenção de minha parte foi acontecendo, sendo que a escuta e o respeito ao meu tempo e ao do outro foram se modificando a cada novo encontro.

Depois de compreender os lugares, nesse emaranhado da conversa, não tive a preocupação em iniciar e em falar, ou então, se os aparatos tecnológicos iriam dar certo. Algumas vezes esqueci de gravar as conversas, mas, elas ficaram nos registros da memória, nas anotações dos rascunhos e nas palavras soltas. Nem sempre os participantes estavam cientes de que as conversas poderiam ser gravadas ou não, a confiança que temos uns nos outros, em que o que acontece entre Coda fica entre Coda, é maior do que o papel assinado de autorização.

Durante os registros as vídeo-chamadas foram escritas em tópicos nos meus cadernos que funcionaram não como diário, mas, como cadernetas de anotações, rascunhos, *post its*. As narrativas que chamavam a minha atenção, no contexto das relações culturais entre surdos e ouvintes, foram tópicos que foram se juntando com

outras informações e resultaram em pequenos portfólios, onde registrei, além das narrativas, imagens, gráficos, notícias, fotografias do meu acervo pessoal, organizados separadamente por assuntos, datas e encontros.

Sendo este o primeiro movimento de armazenamento de materiais que desmembraram as categorias de análise como pensar a escola, identidade, marcas surdas (visual, olhares, marcas linguísticas como sobreposição das línguas), o que facilitou a produção da escrita da tese.

Entendo este trabalho de registros como um mapeamento etnográfico como uma prática na pesquisa, em que busco organizar o meu pensamento sobre as narrativas e os registros das mesmas, para que não se perdessem (na memória, nos rascunhos ou, até mesmo, nos registros tecnológicos). Prática esta pensada conforme Geertz (2008, p.4): “Praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante”.

#### 4.8 O PORTFÓLIO

Nesta seção, discorro sobre o portfólio como prática de organização dos registros da materialidade, mas, primeiramente, como tenho me relacionado com o instrumento na tese. Para isso, desenvolvo uma breve retrospectiva bibliográfica sobre os portfólios nas pesquisas em educação, bem como o cuidado com as histórias narradas dos professores.

A materialidade da tese é dividida por três segmentos: as fotos do meu álbum de família, onde constam as minhas narrativas e as conversas com os Cudas professores; os registros de encontros com Cudas, pelos grupos de *WhatsApp*; e, as publicações de autores Cuda e não Cudas sobre experiências e subjetividades.

A prática do portfólio como um instrumento de organização para a tese tem relação com as minhas práticas profissionais de pedagoga. O portfólio é uma prática de avaliação que consiste em agrupar atividades e produções dos alunos ao longo de um determinado período de tempo, com o objetivo de registro para compreender sua trajetória de aprendizagem. Foi utilizado por mim enquanto instrumento de avaliação no período em que trabalhei como alfabetizadora nos anos iniciais do ensino fundamental.

O portfólio é utilizado “nas áreas do empreendedorismo, no marketing e publicidade, como estratégia de vendas e propaganda” (KOTLER; KELLER, 2006, p. 41). O foco na educação, não tem o mesmo objetivo. Segundo Nunes (2007, p. 154), o portfólio “demonstra passo a passo como professores e alunos constroem o conhecimento nos temas considerados na disciplina”. Por meio dos registros feitos nessa prática avaliativa, o professor pode entender o processo de aprendizagem do aluno, identificando seus sucessos e dificuldades em um contexto específico, uma vez que o portfólio adquire características desse contexto e dos participantes envolvidos. Em determinadas fases em que a criança ainda não está alfabetizada, o mesmo tem como possibilidade entender visualmente o conteúdo ensinado, desenvolvido num determinado período e lembrar do que foi vivido.

Outro significado de portfólio foi apresentado por Villas-Boas, (2004, p. 36), como “uma coleção intencional do trabalho do aluno que conta a história de seus esforços, progresso ou desempenho em uma determinada área”. Lopes (2015) afirmou que esse instrumento contribui para a construção de significados sobre a aprendizagem, tanto por parte do aluno quanto do professor.

Então, compartilho como os autores Lopes (2015) e Villas-Boas (2004) a forma com que ajudam a esclarecer sobre o portfólio, como documento que não trata apenas de armazenar produções e trabalhos dos estudantes. Ele deve ser acompanhado pelas reflexões do aluno sobre cada trabalho selecionado, com o propósito de pensar suas atividades com os objetivos previamente estabelecidos, sendo essa uma característica de autorreflexão, na qual o aluno reflete sobre as dificuldades, possibilidades, mas, principalmente, tem como visualizar o que foi vivenciado durante o processo de aprendizagem, no meu caso o exercício análise dos dados desta pesquisa.

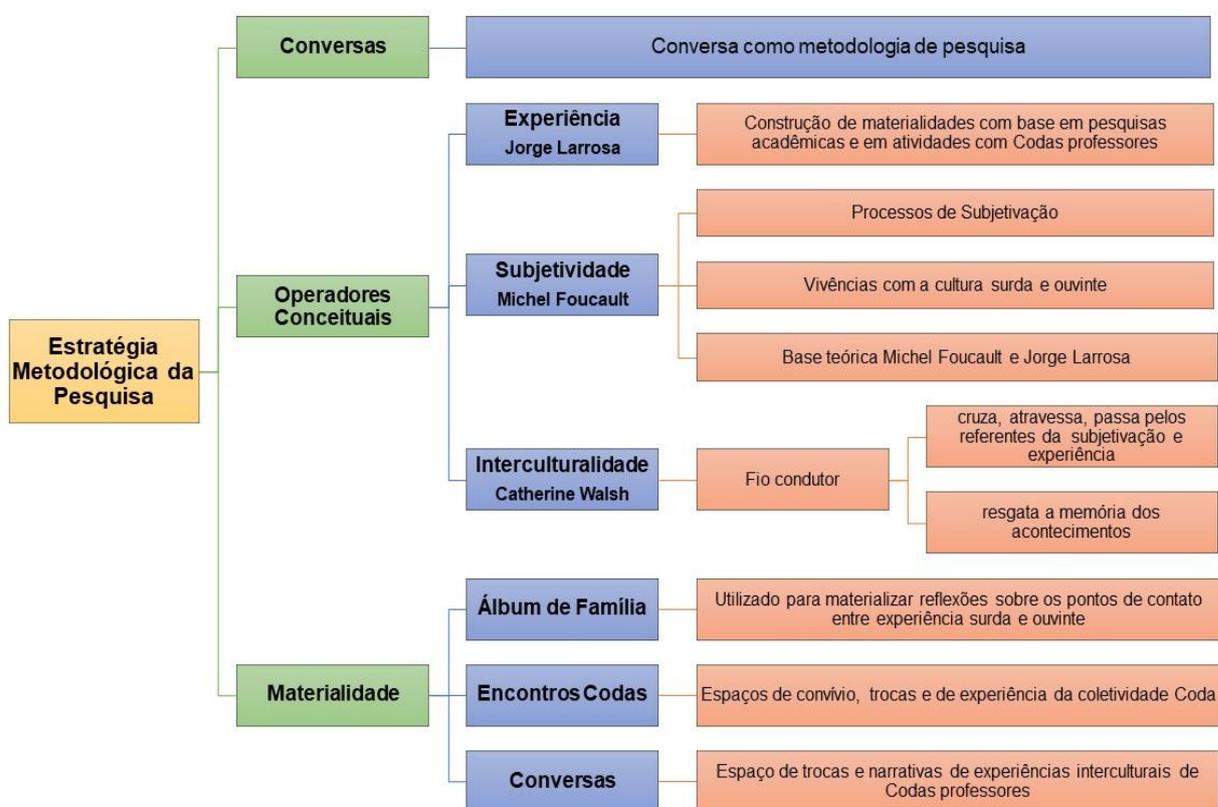
Nesse sentido, no contexto dessa tese, o instrumento teve a função de armazenamento de informações de materiais que julguei importantes, separados por assuntos, como as fotos, marca documental visual da nossa história surda. Posteriormente, materiais como os pontos marcantes das narrativas dos Codas professores, escritos em *post its* e excertos de registros do grupo de Codas digitado ou digitalizado. Também o portfólio foi uma estratégia visual de organização teórico-metodológica. Por fim, o portfólio pode conter uma projeção, na qual o aluno estabelece para o futuro, avalia seu trabalho, objetivos como um todo e planeja ações para aprimoramento e aprofundamento (SEIFFERT, 2001, p. 4). Segundo os autores,

ao analisar o portfólio do aluno, o professor fornece *feedbacks* nos quais expressa sua avaliação sobre o trabalho, desempenho e reflexões do aluno, levando em consideração os objetivos alcançados para a aprendizagem e o progresso das aulas.

Com base nisso, novas orientações podem ser fornecidas para promover a aprendizagem contínua do aluno. Esses *feedbacks* podem ser fornecidos ao longo do processo de elaboração do portfólio, e não apenas no final, com o objetivo de orientar o aluno em seu desenvolvimento. Segundo Justino (2012, p. 21) “por meio de interrupções, o professor pode contribuir para o fortalecimento de funções que ainda não estão consolidadas e para o desenvolvimento de outras”. Isso não exclui o fato de que, na conclusão do portfólio, o aluno receba um retorno do professor sobre a completude do trabalho.

Finalizando, sintetizo este capítulo expressando em um Mapa Conceitual (Figura 40) o corpo metodológico da pesquisa e os empreendimentos elencados para contemplar os caminhos percorridos.

Figura 40 – Corpo metodológico da pesquisa



Fonte: Produ\u00e7\u00e3o da autora

## 5 DOCÊNCIAS, AFETOS, EXPERIMENTAÇÕES E NARRATIVAS DE CODAS PROFESSORES

Neste capítulo apresento as narrativas e trocas de experiências produzidas, as ações desenvolvidas e a construção de conhecimentos gerados nos encontros.

### 5.1 COSTURAS ACERCA DAS CONVERSAS: SUTURAS ENTRE DOCÊNCIAS, AFETOS, EXPERIMENTAÇÕES E NARRATIVAS DE CODAS PROFESSORES



*As matérias-primas para produção do tecido são fios como lã e seda, linho ou algodão, alguns mais resistentes formam o denim. Denim é jeans, é forte. Ambos são o mesmo tecido de algodão de trama sarja, com estrias na diagonal. A palavra jeans vem de Gênese, nome francês para Gênova, em função das calças de trabalho resistentes usadas pelos marinheiros de lá.*

Dicionário da Costura

Neste capítulo, proponho apresentar a matéria-prima produzida pelas conversas dos encontros realizados com Codas professoras no período de novembro de 2022 ao mês de junho de 2023, nos quais conversamos sobre família surda, infância, escolarização e docência. Foram momentos que se teceram a partir de uma relação muito espontânea, onde cada uma se colocava com posturas, determinações, pontos de vistas e sonhos distintos. Nessas conversas aparecem as forças e as resistências aos desafios de serem professoras numa lógica de escola pautada na noção de norma ouvinte. Ser um ouvinte numa família de pais surdos escapa à regra da normalidade, seja pelos atravessamentos culturais, seja pelo uso da língua de sinais. Uma língua que se dá na modalidade visual e é utilizada pela maioria das Codas professoras participantes da pesquisa.

As narrativas produzidas nesses encontros constituíram emaranhados de fios e cordões que foram se tramando em diferentes texturas e cores, metaforicamente posso dizer que os fios somos nós e as cores nossas vastas histórias. Na mistura desses dois componentes, sujeitos e histórias de vida, foi possível formar a grande rede de relações e costurá-las aos autores que me ajudaram a pensar a temática desta tese. Apresento neste capítulo os fragmentos de narrativas dos sujeitos, sem nominá-las, pois, reafirmo que falamos em nome de um coletivo de Codas professoras, trazendo para a escrita a singularidade da narrativa de cada uma.

No final do primeiro encontro falamos na possibilidade de um encontro presencial e nas sugestões de chás, por isso, para preservar o anonimato às batizei para tese com nomes de especiarias que compõem os chás. No momento das conversas, envolvidas na escuta das narrativas e nos silêncios produzidos, se impulsionaram lembranças das nossas histórias dos tempos de infância, experiências, saudades e dilemas pessoais e profissionais, sem esperar algo do outro, como opiniões ou soluções, a conversa não foi feita de intensões de assuntos específicos. Para Larrosa (2003, p.212-213) “uma conversa não é algo que se faça, mas, algo no que se entra...”. Entramos na conversa sem um caminho planejado, na imprevisibilidade dos assuntos, a conversa simplesmente aconteceu.

No momento dos encontros entre pares Codas, realizei o exercício de escuta atenta e me permiti estar entregue aos momentos, a estar presente sem as preocupações burocráticas de anotar ou interromper para saber mais sobre determinados assuntos levantados. Somente depois que cada encontro chegava ao fim, me afastava do lugar de participante da conversa para dar espaço à pesquisadora e exercitar o pensamento direcionado às recorrências das falas, o resgate das expressões faciais e os assuntos que se constituíam na malha discursiva e não discursiva desses encontros. Esse recuo foi necessário para entender sobre os modos de subjetivação das Codas professoras na relação com as experiências familiares, culturais e escolares reverberadas, ou não, no exercício de suas docências.

A materialidade produzida vislumbra a manifestação de um saber que emerge de um grupo unido por uma característica de vida bilíngue, no par Libras - Língua Portuguesa (visual e oral), porém, muito diferentes nas suas experiências e atravessamentos interculturais de ser e estar no mundo como filhos ouvintes de pais surdos.

No convívio com culturas herdadas de seus familiares surdos, que lhe são tão caras, como as línguas de sinais e as experiências únicas para sujeitos Coda. O convívio com a cultura surda e a língua de sinais pode proporcionar um lugar de conforto linguístico para alguns filhos ouvintes de pais surdos, enquanto para outros, não. As experiências com as línguas (sinais e orais), independente das circunstâncias, fazem parte da constituição dos sujeitos Coda. As circunstâncias em relação aos usos das línguas, podem ser assumidas na vida cotidiana diferente das escolhas linguísticas do convívio familiar. Nem sempre usamos a mesma língua em todos espaços de convívio.

O Coda professor de estudantes não surdos, por exemplo, não necessita da sinalização em Libras em seu ambiente de trabalho, diferente do Coda intérprete que está em contato com a língua e a cultura surda, na esfera profissional e familiar. O que significa dizer, em outras palavras, que o Coda professor pode trazer para o seu contexto profissional outras características herdadas da cultura surda e não diretamente a língua.

As escolhas linguísticas podem ou não produzir formas outras de ser professor, seja de um professor bilíngue no par Libras e Língua Portuguesa constituindo relações na sua proficiência ou sem a sinalização profissional, mas utilizando recursos e artefatos da cultura surda, priorizando a visualidade nos planejamentos de conteúdos didáticos ou na ornamentação da sala de aula (*Layout*). Este é o Coda como um sujeito que transita nas duas culturas.

O circular entre culturas me remete ao exemplo de professores que transitam através de intercâmbios culturais; os professores viajantes que têm possibilidades de conhecer outras culturas ou de viver um determinado tempo em outro país. Ao voltar para o seu lugar de origem carrega consigo práticas e características do patrimônio cultural do lugar visitado. Esse carregar consigo inclui modos de vida, modos de vestir, características históricas, culturais, idioma, costumes, valores sociais, entre outros elementos que formam a identidade cultural do lugar.

Fishman (2001) identificou situações, como as relatadas acima, de pessoas que contam com uma herança cultural e não com herança linguística. O visitante, mesmo impactado com a cultura e a língua, pode ou não ser atravessado pela experiência e reverberá-la na sua vida privada ou profissional. O que é diferente na relação de circular entre culturas das pessoas Coda que, independente da vontade de ir ao local de uma cultura diferente, recebem desde que nascem, além da herança

cultural, a herança linguística, de uma forma direta no convívio diário com seus pais e no meio em que vivem. O contato desde sempre com as heranças não garante níveis de proficiência (QUADROS, 2017).

A proficiência não é garantida por essa convivência e, com isso, não podemos dizer que todo Coda é proficiente na Libras. Isto dependeria de outros fatores como a proficiência da pessoa com quem o Coda costuma sinalizar, da frequência do uso e, também, do estudo da gramática da Língua de Sinais. Quadros (2017) chamou de bilinguismo desbalanceado quando uma língua ocupa mais espaço que a outra, quando uma língua é muito mais representativa do que a outra, em termos de uso. Isto impacta na relação com o outro, a interculturalidade se apresenta produzindo outras relações culturais com esse jogo de escolhas.

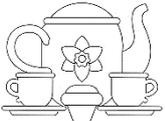
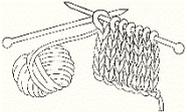
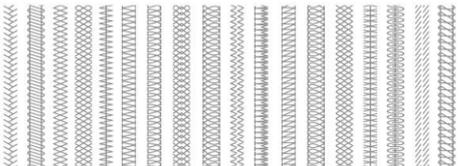
A relação com a língua de sinais foi recorrente em todos encontros, silenciados ou narrados, e contribuíram muito para que eu pudesse, no contexto desse estudo, tratar a subjetivação do sujeito Coda. Ao problematizar a relação da língua de sinais aos conceitos de experiência, subjetivação e interculturalidade, ficou evidente o quanto é necessária a vivência com os modos de vida surda e comunidade surda, para acontecer a experiência. As relações interculturais acontecem na presença com o outro, com a comunidade surda, por isso que nenhuma narrativa ou história de vida foi desvalidada ou marginalizada na tessitura desse texto, pensando em resultados que produzem um sujeito mais ou menos Coda professor. Não!

Entender as narrativas pelo olhar da interculturalidade permitiu compreender o contexto das relações emergentes dessas histórias de vida que foram importantes para essa pesquisa. Veiga Neto (2007, p. 99) afirmou que “aquele que enuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual ele está imerso”, confirmando o fato de que olho para cada narrativa como uma bagagem única de cada sujeito, constituinte de suas histórias.

Organizei a narrativas das Cotas professoras a partir da metáfora do ‘dicionário da costura’, a fim de que as expressões do universo da costura representem os encontros potencializados pelas conversas produzidas pelos sujeitos Cotas Professoras. Como já explicado no Capítulo 4 – Caminhos Metodológicos, a forma de como cheguei às Cotas professoras se deu por meio de convites aos grupos via *WhatsApp*. Entendo ser importante descrever como os encontros aconteceram. Para isso elegi desenhos, imagens e legendas que pudessem organizar visualmente a leitura desses encontros. Portanto, as associações com o vocabulário da costura e

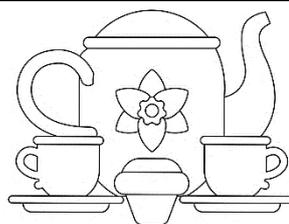
seus significados e as analogias com os nomes de chás e de acordo com as minhas interpretações, foram organizadas em um quadro, com imagens e legendas. A escolha dos nomes dos chás, foge ao vocabulário da costura, mas, aconteceu como resultado da minha pergunta: *se eu te convidasse para tomar um chá um dia comigo, qual chá eu poderia te oferecer?* E no final, cada uma encerrou a apresentação com um nome de um tipo de chá! A forma como organizei os encontros encontra-se no Quadro 2.

**Quadro 2 – Expressões que representam os encontros**

Legenda	Encontro
	4.1 Conversa experiência 1º: Chá das 17h <sup>23</sup> : Outubro/2022 Apresentação da proposta da Tese
	4.2 Conversa experiência 2º: O tricotar Novembro/2022
<p>Ponto Cruz</p>	4.3 Conversa experiência 3º: Cruzando interesses de pesquisa Novembro/Dezembro/2022
<p>Zig Zag</p>	4.4 Conversa experiência 4: Vai e vem e está tudo bem! Março de 2023
	4.5 Conversa Experiência 5: A diversidade dos pontos, através oceanos! Março/2023
	4.6 Conversa experiência 6: Retalhos: juntando os trapos Desenha para mim? Abril/2023
<p>Stitch</p>	4.7 Conversa experiência 7: Stich o parafuso da costura Maio/2023
	4.8 Conversa experiência 8: Zíper: abro e fecho. Junho/Agosto/2023

Fonte: Produção da autora

<sup>23</sup> Chá das cinco, como batizei o primeiro encontro, foi inspirado nos encontros que participei no período de 2021 junto ao grupo de estudos de orientandos do Prof. Dr. Claudio José de Oliveira, da Universidade de Santa Cruz (UNISC) que, muito gentilmente, me convidou a participar via *Meeting* das discussões de textos e temáticas de autores como Larrosa, Veiga Neto, Silvio Gallo, bem como na discussão de trabalhos de seus orientandos. As parcerias acadêmicas, além de afetos envolvidos, também me constituíram pesquisadora, na etapa da minha formação no processo de doutoramento. Os próximos títulos das conversas, foram retirados das próprias falas das participantes.



### A hora do chá

---



“Eu, a mistura de todos”

“... entender as relações que fazemos conosco e com o outro, pela escrita de uma tese, também é uma forma de reescrita de vida, estamos conectados e atravessados ao que produzimos. Não me contentar e procurar transformar-me diariamente em contato com o outro pela conversa com os meus pares colegas professores e pela pesquisa, dedicada num processo longo de envolvimento, no âmbito acadêmico-pessoal para versar as construções junto a um coletivo é uma transformação diária. São quatro anos de convívios e exercícios de reflexão, pensamento conectado aos autores.

O envolvimento pessoal-emocional, é o investimento de energia, vontades e sentimentos que nos envolvem amorosamente ou não às muitas questões que cercam o processo acadêmico, nos são muito caras. É um constante movimento de abandonos e filiações conceituais, que compuseram atravessamentos constituintes do que sou ao longo da minha existência. Pensar as narrativas enquanto Coda permeada pelo conceito da interculturalidade para é uma construção de vida para além de sermos professores. Lentes fabricam o mundo e o olhar para o nosso aluno, para a docência ou para as práticas. Pensar em sermos melhores como pessoas, melhores filhos, melhores pais, irmãos, amigos e compartilhar as nossas experiências que possam fazer sentido para quem nos ouve. Esta é a minha motivação em realizar pesquisa no campo da educação quando penso ao conversar com vocês sobre, isso...”. (Paula)

#### 5.1.1 O que nos conduz ao pensar em escrever uma pesquisa sobre Codas, experiências, modos de vida?

Essa é uma pergunta que tenho me feito, desde quando ingressei no PPGE/UFSM e escolhi a temática a ser pesquisada. No final dos encontros virtuais com Codas professores, retomo as perguntas. Ao transcrever as falas, leio diferentes relatos que narram as experiências de outros que vão constituindo, transformando falas anteriores, retomando assuntos de outras falas e temas. Assuntos que ora incomodam, a tal ponto que as situações narradas se tornam um enredo sem fim (viés

peçoal), ora se encaminham para uma questão de pesquisa (viés coletivo). Foi nessa mistura, num tom de experimento, que dei sentido ao primeiro encontro.

O fragmento com o qual iniciei essa seção 'Chá das Cinco' foi uma mensagem dada às Coda professoras no primeiro encontro que tivemos. Nessa mensagem escrevi sobre como me relacionei com a pesquisa, a fim de mostrar o quanto é significativo dividir momentos, experiências e docências, junto ao coletivo de pares Coda. Sempre me pergunto sobre os motivos que me conduziram a escrever sobre existências Coda e a resposta logo vem: não se faz pesquisa desvinculada a quem somos, não conseguiria realizar um planejamento, de aproximadamente quatro anos de estudo e pesquisa, baseada em dados, sujeitos ou objetos previamente determinados para serem analisados. Aqui eu escrevo sobre o outro e sobre mim, numa relação criativa de resistência, poder e saber, com sujeitos que, por afinidades e curiosidades, foram se juntando à ideia da minha escrita.

Tomar o caminho da trajetória narrada por cada professor como algo a ser pensado numa pesquisa de doutorado diz sobre um investimento emocional, pessoal e acadêmico muito intenso, de todos os envolvidos, pesquisador e sujeitos. Os participantes que deram, no primeiro encontro, o tom do que foi pensado para a pesquisa, têm aproximações comuns com o tema, com as perspectivas teórico-metodológicas da área da educação e uma relação muito íntima e próxima com as experiências surdas, enquanto filhos ouvintes de pais surdos.

Somos Coda e professoras afetadas, moldadas pelas relações com o outro, em diferentes tempos, espaços e vivências. As narrativas do primeiro encontro se deram por meio de conversas após a apresentação das minhas intenções de pesquisa e o convite para apresentarem inquietações quanto às características de uma vida Coda. Algumas dessas narrativas foram desviadas para lugares tempos mais ou menos confortáveis das memórias de cada uma de nós. Todas as narrativas dizem muito sobre nossa subjetivação.

Sem pauta planejada, a conversa foi produzida pelo viés do *acontecer*, inspirada em Larrosa (2014), que vê na imprevisibilidade do deixar acontecer a potência para experienciar o novo, o inusitado do que está por vir. Assim, olhando desta forma, aconteceram narrativas de experiências de várias situações, no âmbito de vivências pessoais e familiares; experiências no âmbito acadêmico, especialmente aquelas vivenciadas em movimentos de formação (institucional, graduação e pós-graduação); experiências profissionais, vivenciadas em diferentes espaços

geográficos. O interessante é que nenhuma de nós nos conhecemos presencialmente, toda relação se deu por meio virtual.

Os investimentos nas conversas abriram caminhos para as convidadas se ouvirem, olharem para situações do passado, do presente, para o percurso construído por cada uma e, principalmente, para a oportunidade de ouvir-se e entender-se na fala do outro. Olhar para trás é uma ação de retorno, podendo ser aliada a uma ideia de processo de (re)constituição de si e de transformação de si. Assim como, ao escrever a tese, ao narrar as histórias vividas, fui ressignificando a experiência de vida Coda.

Ao compreender a experiência enquanto acontecimento que nos passa, que nos acontece, percebi que ela não depende da nossa vontade para que as coisas passem por dentro de nós. Ela depende do outro ou de algo exteriorizado que nos acione. A primeira conversa acionou pistas de como seria interessante arriscar a conversa como metodologia de pesquisa. O grupo de seis Coda professoras, cinco falaram sobre si, suas famílias e suas relações com a comunidade surda. Depois da minha apresentação, pessoal, leitura da mensagem 'A', Chá de Hortelã pediu para falar.



*“Eu cresci com meus tios numa fazenda no interior de São Paulo, meus pais estudaram numa escola especial, cresci com um véu do mistério da surdez. Naquela época, há quase cinquenta anos atrás, poucas famílias expunham seus filhos deficientes, ainda mais filhas grávidas! Depois de adulta, antes de mamãe falecer que eu soube da nossa história E é triste e Linda por sinal! Não tive muita relação com a família do papai, meu avô depois de um tempo levou ele para morar conosco, era tipo um capataz, mas não o que mandava, o que fazia, era tratado bem como peão, quando isso aconteceu eu já era adolescente, estava indo para a Capital, estudar morar com outra tia, que já era professora então não criamos vínculo, foi muito triste. Depois que mamãe adoeceu, nos unimos e cuidamos dela, voltei para casa e foi então que a nossa relação mudou, pela convivência. Hoje ele mora comigo, aqui numa cidadezinha no interior de São Paulo e tem uma comunidade surda, bem tímida, mas atuante, somos felizes”.*

A próxima a querer apresentar-se foi a Chá de Alecrim:



*E eu sou a ..... Tenho 33 anos, dá para começar assim? Estou estudando Libras e sou professora alfabetizadora. Trabalho numa escola há bastante tempo. Tenho três filhos e moro com minha avó. Ela é doente, então mamãe me mandou ficar aqui com ela. Mamãe é separada e mora numa cidadezinha aqui perto, porém vive aqui em casa com a gente. Meus pais são separados, papai mora aqui na rua. Temos uma boa relação. Tive muito contato com os surdos amigos dos meus pais, quando criança depois que eles separaram fiquei mais longe das amizades surdas. Lutei muito para que eles superassem o divórcio, sabia que ia dar problemas.... Antes de tudo acontecer, saí de casa e fui fazer minha vida, casei. Agora me separei entendendo eles melhor! Atualmente cuido da vó e dos meus três filhos. Comecei a fazer um curso de Libras para futuramente ser intérprete, quero fazer o Letras Libras lá na UFSC. Na minha escola, precisam muito. Tem sempre um pai, um aluno surdo chegando, agora tem até funcionário. Fico com vergonha de não saber Libras, mas sei me comunicar muito bem com ele. A todo momento me pedem ajuda". ...." Não conheço nenhum Coda do grupo, presencialmente, vi o link no grupo geral e decidi entrar, estava nervosa. No próximo encontro quero ir, RJ né? Dez anos, quero ver se a minha irmã vai também. Minha irmã não quis entrar com a gente, nessa conversa e ela não é de escola, não quis estudar é vendedora de uma loja de departamento, não tem muita relação com a comunidade surda. Ela cuida do nosso pai, vive em função dele é essa relação dela com a surdez".*

A Chá de Camomila, a terceira Coda, ao manifestar vontade de entrar na conversar, iniciou



*"Eu sou a ..... Natural de São Paulo e moro no interior do Rio de Janeiro, tenho meus dois pais surdos, sou intérprete e fiz faculdade de pedagogia e agora estou como professora de um aluno surdo, alfabetizando, numa escola do estado contratada. É bem difícil, os professores não entendem a diferença surda. Cheguei até a pesquisa, porque somos colegas de pós-graduação, (eu e a Paula) e tem mais dois Codas no curso, achei bem interessante me aproximar de outros Codas. Conheci o Grupo pela Paula também, não fui adicionada ainda!"*

A Chá de Limão com Mel chegou no grupo se apresentando em sinais.



*“Eu sou... .... E tenho esse nome... sou a filha mais velha de três irmãos, e sempre tive uma ótima relação com a surdez, percebi a diferença surda da nossa família na fala e os olhares dos meus colegas e professores quando cheguei na escola. Minha família surda e ouvinte sempre tiveram uma boa relação, tanto que para nós era bem comum sinalizar, um ouvinte me deu meu sinal, e meu pai concordou. Minha vida seguiu*

*naturalmente para o caminho da docência na área da surdez, nem pensei muito já era um dado certo. A minha descoberta surda, a dos meus pais e relativamente a minha, não foi muito fácil, lembro que as pessoas, (as crianças principalmente) na escola me perguntavam sobre nossa família, referiam-se a eles como mudos, foi um choque muito grande, tenho até hoje na memória essa sensação. E eu dizia que eles não eram mudos e sim surdos então foi assim que percebi que eu era diferente dos meus pais, um choque”.*

A Chá de Cravo e Canela se posicionou a seguir.



*“Venho de uma família de muitos surdos, primos, pais, tios, um monte! Não foi fácil, senti muito o peso da responsabilidade em ser olhos, ouvidos, mãos pés tudo para eles. Não é fácil. Fico feliz em ter tido a oportunidade de estudar. A família de uma vizinha muito minha amiga (até hoje) me inscreveram num curso técnico profissionalizante, chamado magistério foi uma das últimas turmas, 1995/1996. Em Santiago, RS saí e fui dar aula num CAIC<sup>24</sup> de lá, por contrato e tinha turma de pré-escola e foi ali que construí um amor pela docência. Logo depois, casei com um militar e vim para o Rio de Janeiro, RJ um pouco culpada por deixar a família, mas eles se viraram muito bem. Depois de um tempo meus primos mandaram avisar que estavam colocando meus pais num ônibus, eis que gostaram e estão até hoje. Moram num apartamento aqui na vila militar mesmo perto do meu, enxergo eles de longe, e eles a mim. Vivemos muito bem e eu tenho certeza que a experiência surda reverbera no meu dia a dia na escola, mas nunca pensei sobre isso. Fico feliz e quero ter a oportunidade de pensar sobre mim junto a vocês”.*

<sup>24</sup> Centros de Atenção Integral à Criança - Criados no Brasil, em 1991, para permitir a algumas crianças passar mais tempo na escola. Chamam-se Centros Integrais, porque funcionam de manhã ao fim da tarde. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-mistas/cpcms/siglas/siglar2/c/CAIC.html#>. Acesso em: 08 out. 2023).

Na conversa de apresentação surgiram pistas dos modos de vidas das Cudas professoras naquilo que me afeta enquanto pesquisadora, me impulsionando a pensar quando elas dizem: “*Eu descobri a surdez dos meus pais!*”. A descoberta vai em direção àquilo que, num primeiro momento, eu vivi em relação a uma suposta descoberta Coda, o qual constituiu o tema gerador da problematização desse estudo. Ao compreender que a noção de descoberta Coda, associada à ideia de uma invenção Coda, no sentido discursivo, passei a entendê-la como experiência, como algo único e singular. Tornou-se a virada de chave da problemática da tese. Hoje, aliada às perspectivas teóricas dos campos dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, os questionamentos a respeito da temática Coda, na minha constituição., são colocados em cheque e resultam em problematizações quanto à rede significativa que eu havia internalizado, ao longo da vida, sobre as significações essencializadas que envolvem a minha vida como filha de surdos. A descoberta pelo grupo de Cudas, a representatividade Coda desse grupo e a aproximação com os pares Cudas, me permitiu pensar numa suposta identidade Coda. O meu envolvimento com o grupo de Cudas abriu um terreno novo de formas de ser que, aos poucos, fui capturada em querer conhecer.

Esse modo de ser e existir Coda também se fez presente nas falas das participantes da pesquisa, que me conduziram a olhar para os processos de subjetivação dos Coda para além das relações linguísticas. Consegui perceber os efeitos de uma herança cultural surda. Duas trouxeram, em um momento da conversa, falas que me atentaram para a constituição subjetivada na cultura surda. O pesquisador surdo Ladd (2013) trouxe termos como ‘ressurgimento surdo’, ‘renascimento criativo surdo’, que me ajudaram a pensar a produção de um discurso sobre os modos de ser Coda, subjetivado pela diferença surda aliada à descoberta. Aqui, talvez, posso dizer que as Cudas dessa pesquisa foram sendo subjetivadas pelas concepções da surdez de seus pais, de forma criativa, como mencionado por Ladd (2013). Criativo, pelo uso da comunicação em sinais que se dá, de forma visível e saudável, em um coletivo surdo, combinado por relações culturais de convivências com seus pais e familiares ouvintes. No entanto, esse Coda, ao chegar à escola, choca-se com uma realidade em que a existência surda é invisível enquanto cultura e quando torna-se visível é pela estranheza de uma família que não escuta e fala com as mãos, causando um estranhamento generalizado pelo seu modo de estar no mundo.

O conceito de surdidade, desenvolvido por Ladd (2013), é amplo e abordou o processo de constituição da identidade surda de um determinado grupo, levando em consideração os atravessamentos sócio-históricos, como os de classe social, faixa etária, escolaridade, para definir o estado de estar e ser no mundo como surdo. Um exemplo de estar no mundo dinâmico dos surdos é atentar para as necessidades constantes de refinamentos e criação de novos sinais, a fim de atender às mudanças culturais, bem como, às possibilidades de qualificar a própria Língua de Sinais e seus usos, nos diferentes contextos em que ela circula atualmente. Esses fatores dão uma noção da amplitude conceitual<sup>25</sup> que o conceito de surdidade assumiu, pois ela (a surdidade) está no movimento, no convívio em sentir-se surdo em determinado período temporal.

A surdidade tornou-se, na minha pesquisa, uma peça para costurar com a problematização, sobre construção e desconstrução de uma subjetividade Coda única, como eu a entendia no início dessa pesquisa (LADD, 2013). Situar-se em um entre lugar, o entre lugar Coda, o entre lugar surdo, na vivência entre os mundos ouvinte e surdo, de uma forma única, positiva e criativa, não é único e não pode ser representativo de um grupo. A surdidade me ajudou a pensar na matriz de experiências que constituíram as Coda professoras, já nos primeiros encontros que tivemos. Durante nossas conversas emergiam questões sobre quais saberes circulavam nessas narrativas que também me atravessam, que faziam com que eu me entendesse de um modo e não de outro e como relacionava esses saberes com a minha história de vida, me fazendo refletir em cada uma das histórias narradas nesses encontros.

As culturas surdas se constituem como um entre lugar, entendido nem como um território puramente surdo, tampouco, um território puramente ouvinte, mas em um 'entre' os dois espaços, que não têm como serem independentes ou subalternos, mas, relacionados. Portanto, é necessário pensarmos as relações entre surdos e ouvintes como exercícios de uma interculturalidade. situados nesse entre lugar, e aqui entendo a potência desse entre lugar na constituição dos modos de existência das Coda Professoras. Entendendo o Coda em uma zona de fronteira cultural e linguística permite situações de negociações culturais entre as línguas e a experiência visual, em momentos de docência com surdos. A língua e a relação de negociação que aparece

---

<sup>25</sup> O surdo no Brasil nos anos 1980 que sinalizaram a cor azul CF de mãos em A L E movimento do L em Z, não são os mesmos que conhecem o sinal de azul CF A terminando em L.

no nosso convívio, no interstício entre as culturas. Pensar nos surdos territorializados num grande país, faz-me pensar num modo de vida. A cultura está nas relações feitas entre surdos e ouvintes. Conforme afirmou Harlan Lane “a cultura surda não está vinculada com um único lugar, uma terra natal, é uma cultura baseada nas relações entre pessoas que têm uma base comum em diferentes lugares” (LANE, 1996, p.63, apud NEVES, 2021, p.7).

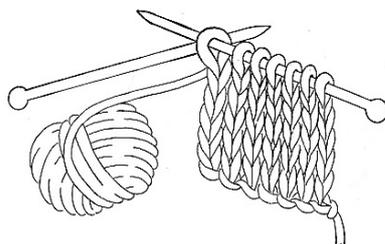
Pensar nos sujeitos surdos e Cudas pelo lugar da cultura, tramados entre os mundos (visual e oral) e que se produzem nas relações com o outro (eu, não surdo, me produzindo na cultura surda), me possibilitou olhar para o lugar das relações entre surdos e Cudas e atentar para o terreno da cultura e para os jogos de poder e saber. Nesse sentido, compreendo que é a relação que está permeada pela cultura e não o Coda em si ou o surdo em si, é a relação que está envolvida nos jogos de poder e saber e não os sujeitos. No artigo ‘Em busca da Surdidade: o entre lugar da cultura surda na contemporaneidade’ Neves (2021) não localizou a cultura surda nem no território puramente surdo, nem exclusivamente no território ouvinte, mas, em um ‘entre’ os dois espaços (SANTIAGO, 2000 apud NEVES, 2021, p.7). Não temos uma cultura puramente única. Os autores esclareceram que —o entrelugar localiza-se nesse lugar aparentemente vazio, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e expressão, entre a prisão e a transgressão (SANTIAGO, 2000 25 - 48 apud NEVES, 2021, p.7).

O jogo de palavras ouvinte e surdo que, por ora, essencializa como o mundo ouvinte e mundo surdo, não existe. É importante deixar claro que, no contexto deste estudo, assumo a concepção de que o entre lugar se dá pela interação dos dois mundos (na resistência, na rebelião, no embate, no tensionamento) que emerge nas relações. Na minha problematização, penso o Coda nesse entre lugar de negociação e intercultural. Segue o fio e trama dessa discussão<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> A partir deste momento do texto os sujeitos não serão codificados com nomes de chás. Como os grupos de conversa são pequenos, identifiquei pela ordem de entrada na sala virtual Coda 1 e 2 para a minha organização.

### 5.1.2 A pedagogia dos ponteiros, tudo no seu tempo, na sua devida ordem. Nada de diferente na escola ...: o tricotar



A segunda conversa foi realizada no final do mês de novembro de 2022, com três Codas professoras, que se propuseram a compartilhar suas vivências de escola como docentes. O tricotar foi o segundo encontro. Três Codas professoras que haviam estado no primeiro encontro chegaram animadas com situações de escola para compartilhar. Entramos na conversa sem um caminho planejado e com assuntos imprevisíveis. Ao longo deste segundo encontro, com hora marcada para iniciar, porém, sem assunto prévio e, com isso, um começo sem início certo, a conversa fluiu com diversos assuntos e importantes momentos de escuta e trocas de emoções. As relações entre professores, o dia a dia na escola, a inclusão e o autismo, foram os assuntos que apareceram nesse segundo encontro. Foram com essas pautas que encontrei pistas para a produção de subjetividades, atravessadas pelo olhar para as diferenças. O encontro foi realizado via *Meet*, sendo intitulado o ‘Tricotar’, como uma brincadeira, “vamos tricotar sobre a vida na escola?”. “Ah sim, eu vivo na escola!”. Disse uma das Codas professoras.

Tratando-se de três Codas professoras<sup>27</sup>, com atividades profissionais semelhantes, a necessidade de falar sobre a sobrecarga e o cansaço do final de ano escolar foi o assunto inicial. Talvez, por ser o que une a grande maioria das profissionais nos meses de novembro e dezembro. A correria ao ter que ‘dar conta’ das questões da escola apareceu como tema principal. O fluxo livre de assuntos que vão e vem, quase em um jogo sincronizado de olhares, atenção, flexões corporais de um lado para outro e um simples e importante modo de escuta que caracteriza a conversa, marcou o nosso tricotar.

---

<sup>27</sup> A partir deste momento do texto os sujeitos da pesquisa não serão codificados com nomes de chás. Como os grupos de conversa são pequenos, identifiquei pela ordem de entrada na sala virtual Coda 1, Coda 2 e Coda 3.

*Que bom, estava ansiosa para tricotar com vocês! Acabei prestando mais atenção na escola nessas últimas semanas. Acabei por me sentir mais entregue ao meu papel profissional, também! (Coda 2).  
Eu também, e já prestei a atenção no olhar das minhas colegas sobre mim, e já digo, não gostei! (Coda 3).*

O contexto e a intencionalidade do encontro foram previamente comunicados no convite: 'Vamos conversar sobre a escola?'. O tema 'escola' trouxe o sentimento de exaustão de um ano atípico pós-pandêmico, mas, o assunto mais intenso e polêmico não foi em relação aos alunos, posso dizer que foi sobre si mesmas, ou seja, a centralidade da conversa versou sobre as relações entre colegas Codas e não Codas no espaço da escola. O assunto levantado sobre as relações entre professores foi o que me marcou enquanto pesquisadora, pois se conectou com as problematizações levantadas para a tese: o olhar para a diferença. Tendo em conta as supostas marcas Codas advindas de modos de vida surdos, em que as recorrências se normatizam e, supostamente, engessam uma identidade de professor, a diferença explicitada nas formas de se comunicarem escapa àquilo que a maioria da comunidade escolar espera de um professor, como um professor ouvinte que sinaliza.

A conversa iniciou com saudações e exaltações do reencontro, e logo aconteceu o relato de uma Coda professora que estava desconfortável com uma situação específica. Ela disse:

*[...] tivemos conselho de classe<sup>28</sup>. E como é difícil ir contra o sistema da escola. Não é para reter o aluno e ao mesmo tempo [tem que] elevar o nível de aprendizado, mesmo que a criança tenha ficado com defasagens em algum ano anterior... São argumentos sem sentido sobre reter ou seguir adiante. Eu, que estou há anos trabalhando nesta escola.... Então... fui dar minha opinião a respeito de um caso e estava empolgada, pois de verdade já vi acontecer tantas outras vezes e em diversas situações.... Enquanto relatava a minha experiência, na situação uma colega diz: 'Ou você fala, ou mexe os braços. Parece o boneco do Neoautoposto' [Posto de gasolina da localidade que usa bonecos de publicidade que mexem os braços, impulsionados pelo ar] gerou um silêncio porque não pude prosseguir, fiquei extremamente ofendida[...].*

---

<sup>28</sup> Conselho de Classe: espaço de reflexão e organização do trabalho pedagógico e momento de análise do aproveitamento do estudante.

A conversa seguiu com o assunto, mas, com desconforto e indignação, que atravessaram a maioria das Cotas professoras.

Olhando pelo viés intercultural de que o uso das mãos é uma característica da Libras, além do movimento, a repetição oral do mesmo assunto apresenta uma repetição de ideias. A fala topicalizada e repetitiva externaliza um modo outro de pensar e comunicar-se que só quem estuda ou quem conhece a Libras identifica. É chamado nos Estudos da Tradução da Libras de tópico comentário. A estrutura de topicalização, que é dar ênfase a um objeto, verbo ou sujeito na frase, pode ocorrer no início, fazendo-se uma inversão da estrutura sujeito-verbo-objeto (SVO), estrutura popularizada e discutida nos cursos de línguas de sinais e orais. Na língua oral, por exemplo, as repetições da mesma palavra ou do mesmo sujeito ou objeto apontam o tema principal do assunto.

A conclusão da frase topicalizada é caracterizada pela retomada de mais um comentário, o que fortalece e reafirma a ênfase. No caso da professora, a cada reafirmação, uma expressão corporal ou facial acompanhava ou se sobrepunha com o movimento das mãos. Isso acontece muito com os Cotas, seja na fala, na escrita ou nas expressões não manuais quando estão sinalizando. Este jeito de usar as palavras, acompanhadas pelas mãos, corpo e expressões faciais, é motivo de estranhamento para as pessoas que não conhecem a estrutura da língua visual, gera desconforto quando colocado em xeque ou desqualificado como modo outro de posicionar-se.

A topicalização reflete uma estrutura da Libras que constitui a língua internalizada do sujeito Coda, que se sobrepõe como característica da biculturalidade. Segundo Quadros (2019) o que se observa na Libras é uma maior recorrência da estratégia de topicalização das sentenças. Na estrutura 'tópico comentário', um elemento tema é colocado no topo da sentença e recebe uma ênfase especial, seguido de comentários. Essa é uma estratégia verificada em várias línguas. Na Libras, pode ser assumido como hipótese que a natureza de língua visual espacial exige que as sentenças sejam construídas de uma forma que fiquem mais visuais possíveis.

Rancièrè (2004, p.25) disse que a repetida explicação afasta a possibilidade de a conversa fluir naturalmente:

aprendemos que [...] a explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. [...] É o explicador que tem a necessidade do incapaz, e não contrário, é ele que constitui o incapaz como tal, produzindo e mantendo relações de subalternidade e colonialidade.

Pensando pela lógica citada, a conversa entre colegas foi marcada pelo imprevisto (FERRAÇO-ALVES, 2018, p. 42). O relato da professora, entre Codas professores e a marcação topicalizada, não interfere na compreensão da mensagem ou transmitindo uma ideia de insegurança ou de subalternidade, por alguma das partes. As relações interculturais são afetadas pela globalidade composta pela situação social e pela cultura. A soma desses elementos, socialmente e culturalmente, formam o ambiente no qual o indivíduo está inserido e produzem, assim, representações sobre outras culturas e línguas.

A conversa, iniciada com a temática do aluno, acabou tomando outro caminho, o qual levou o grupo de Coda professoras a pensar a respeito do que a colega ouviu na reunião do conselho sobre sua forma de mexer as mãos enquanto falava. Ela relatou: *“Isso que eu senti quer dizer muito sobre conhecimento, respeito e inclusão. A escola também tem que nos ver de outro ângulo. Precisamos ser entendidas, no sentido de respeito e na nossa forma de comunicar. Está errado, será?”*. (Coda 2). Após a pergunta, penso que discutir enfoques culturais não constitui uma tarefa simples. Na conversa apareceram muitas definições e conceitos que cercam o termo ‘cultura’ ao longo da sua evolução no desenvolvimento da humanidade em diversas áreas. Nesse fato narrado pela professora a cultura apareceu conceituada nas tradições e costumes de uma determinada comunidade, em sua maneira de viver e em seus valores morais. Foi o que mais se aproximou, na conversa, sobre língua de um povo.

A conversa acionou gatilhos que passam por aquilo que me toca como sujeito, filha de pais surdos. Talvez exista o que chamo de uma identidade Coda, que está além do orgulho da experiência visual transmitida pelos nossos pais. As experiências e atravessamentos singulares nos unem também. Na conversa, enquanto relatava o episódio da sua fala corporal, indignação e tristeza nos incomodaram e percebi o quanto usamos nossos atravessamentos pessoais para olhar as relações fora de nós, de um determinado lugar e não de outro. O momento foi marcado pela coletividade sentida pelos pares Coda em uma história única que faz parte da constituição de todas. E é, nesse momento, que entendo a biculturalidade como algo para além da

aquisição natural de duas línguas. Ela abrange tudo o que envolve as duas línguas, a cultura, os valores; permite olharmos as situações de dois lugares, daquele que é comum aos olhos da maioria e de quem viveu a situação. Como Coda entendi o quanto foi ofensivo para as questões culturais da professora. Assim como os surdos têm as relações de pertencimento profundas e únicas com a comunidade surda, os Codas têm, também, entre seus pares. Pode ser nominado aqui como o 'cheiro surdo'.

*Enquanto professora, nós nos perguntamos a quem nós olhamos ao estarmos entre os alunos. O que direcionamos para dentro das nossas práticas, o que proporcionamos aos nossos estudantes? Olhamos para quem? Quem está ali dentro dessas práticas? Olhamos para alguém que habita no nosso interior e para nós mesmos diante das questões que nos afetam? Eu olho para a deficiência do aluno, para a falta? (Coda 1).*

Como problematizaram Masschelein e Simons (2014), conseguimos ter um olhar para o aluno recém-chegado? E para nós, professores, como nos olham, no nosso singular? Diante dessas perguntas e atravessamentos que nos impulsionam a olhar de um lugar íntimo, penso nos encontros Codas como momento intercultural. Essa interculturalidade foi visualizada, metaforicamente, em uma crônica que, há anos atrás, li no jornal Zero Hora, aqui do Rio Grande do Sul, da escritora e colunista da época Martha Medeiros, em que ela nos convidou para uma viagem ... Ela disse que, para ter essa viagem, precisamos nos despir dos nossos preconceitos e estereótipos, os quais, muitas vezes, podem estar dentro de nós mesmos e que nos impedem de conhecer e de olhar para o outro, para a diferença desse outro. Esse outro, muitas vezes, não está em uma diferença física, mas, pode estar presente na diferença sentida na própria experiência Coda (Coda 2), que talvez tenha sido o que a professora sentiu ao ter sido exposta pela forma de falar agitando as mãos.

### 5.1.3 Ponto Cruz: pontos cruzados, modos de vida e perspectiva teórica



*Ponto Cruz é uma forma popular de bordado em fios contados na qual os pontos têm formato de 'X'. O artesão conta as linhas da trama do tecido que deve ter a trama uniforme, em cada direção, de modo que os pontos fiquem de tamanho e aparência uniformes. Essa forma de ponto-cruz é também chamada de 'ponto-cruz contato', a fim de distingui-lo de outras formas de ponto-cruz.*

O Ponto Cruz é uma das mais antigas formas de bordados e ele me remete ao passado, precisão, raciocínio, coordenação e beleza. Aqui, para ilustrar o capítulo de conversas cruzadas que emergiram nós, espaços a serem pensados sobre a minha própria constituição de Coda professora. No cruzamento de dados emergiu um novo ponto.

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; e é ela, enfim, que dá uma história à nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.37).

Iniciei a escrita deste subcapítulo de análises das conversas de uma forma diferente dos outros. Parti da citação da autora Christine Delory-Momberger sobre o que as narrativas produzem em nós e sobre nós. Narrativas dos outros sobre a surdez e, conseqüentemente, sobre seus modos de vida que, ao estabelecer diferentes relações nos contextos onde as Coda professoras circulam, potencializou um desejo de conhecer esse processo de reconstrução e posicionamento frente à diferença surda.

Nesse sentido, esse terceiro encontro conectou-me com o movimento teórico metodológico que faço nesse estudo. Ao dobrar-me à minha história de vida foi possível perceber as minhas formas de existência reverberadas na escola como docente. O lugar que tenho dado às histórias narradas, vem do movimento próprio de pesquisadora, de ouvir, relacionar-me a todas as histórias Coda que chegaram até mim. Todas são/foram muito importantes e únicas, assim, ao dar espaço para o eco

dessas narrativas, sinto suas ressonâncias em mim. Os assuntos foram diversos, sendo possível cruzá-los e relacioná-los aos três grandes eixos teóricos da minha pesquisa: Experiência, Subjetividade e Interculturalidade, os quais movimentam a analítica da tese, cujo enredo central buscou por entender os processos de constituição de uma subjetividade Coda como potência para a docência. A beleza do bordado em ponto cruz foi traduzida na maturidade da nossa conversa. Este encontro foi muito intenso, por me envolver de modo teórico-metodológico com as questões da pesquisa. Academicamente, nós três tínhamos aproximações com os Estudos Culturais, devido às leituras no processo de formação acadêmica eu na pós-graduação e as outras duas Coda professoras, na licenciatura. O acaso, característica das conversas como metodologia de pesquisa, conduziu o bate papo a vários momentos inusitados, como o encontro das professoras Coda na filiação teórica dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos na nossa formação profissional.

Considerarei um acaso o perfil de sujeitos que acessaram o convite para o terceiro encontro, pois esse convite foi sempre disponibilizado por meio do *link*, compartilhado nos grupos de *WhatsApp*, momentos antes do encontro acontecer. O grupo, um trio<sup>29</sup> desconhecido, de convivência presencial/ virtual, compartilha espaços no grupo Coda Brasil e unido pela história de vida semelhante vivenciada entre línguas oral e visual. Três pessoas, de três lugares diferentes do Brasil em tempos diferentes, compartilharam vidas com experiências semelhantes junto aos seus pais surdos, constituíram-se profissionais da educação, no início dos anos 2000 e, posteriormente, filiadas na perspectiva dos Estudos Culturais, pensaram suas docências a partir deste referencial.

Não nos conhecíamos. De nós três apenas eu havia participado presencialmente dos encontros com o grupo Coda Brasil. Fomos conectadas por uma amiga surda em comum, que falou conhecer duas Coda atualmente professoras no estado de São Paulo. Nos encontramos pela primeira vez, virtualmente pelo *Meeting*, em meados do mês de fevereiro do ano de 2023, no terceiro encontro entre Coda professores.

A conversa, como procedimento metodológico, se constitui no espaço onde as narrativas aparecem, mas também, é um espaço em que se permite tempos de ouvir

---

<sup>29</sup> Coda 1, eu, Coda 2 e Coda 3 (a última a entrar na plataforma).

o outro e dobrar-se às falas, dando atenção histórias pregressas, histórias que desacomodam ou que nos afetam por diferentes vieses.

Em especial, nesse grupo, me senti muito próxima e tocada pelas características das narrativas das Cudas professoras envolvidas, principalmente pela forma como elas começaram as suas apresentações num movimento de retorno ao passado vivido por elas. A conversa começa e recomeça com o que eu denomino neste texto de resgate histórico, marcado na frase inicial da narrativa: “*Quando eu era criança, lembro que ...*”.

Parece que a existência de um ponto inicial que diz sobre os saberes e os modos de vidas surdas, deficiente foi uma marca importante de lembrar<sup>30</sup>. Ao falarem sobre si, mesmo sendo de forma leve, ao usarem as palavras para narrar os discursos sobre a deficiência, o acidente biológico da falta da audição, produziram narrativas de um movimento a ser considerado na constituição das suas subjetividades como professoras, ou seja, um deslocamento conceitual das suas percepções sobre o surdo enquanto deficiente auditivo para o entendimento de um sujeito cultural. A virada conceitual fundamentada em uma produção de saberes, cientificamente, proporcionou uma validação das vivências dessas professoras que nas tensionadas relações de saber e poder promoveram, para si e para os outros, uma vida mais próxima da realidade.

As práticas discursivas sobre a surdez de seus pais emergiram de um período em que o saber clínico predominava e, segundo as falas, havia um descompasso entre a predominância do saber clínico-terapêutico na leitura de mundo das pessoas surdas e aquilo que as Cudas vivenciavam no seu cotidiano familiar surdo, pois eram experiências potentes e criativas que não representavam uma narrativa de sofrimento e exclusão. O fato das duas Cudas Professoras, ao mostrarem, por meio de uma postura ativista, uma resistência em pautar seu olhar a partir de uma representação deficiente sobre seus pais surdos, produz outros entendimentos nas formas de representá-los, como perceber a diferença de seus pais como uma diferença cultural. Os movimentos ativistas, de resistência, mencionados pelas Cudas professoras, produzem efeitos e deixam marcas nas formas como elas conduzem o seu exercício de docência.

---

<sup>30</sup> Marcas Cudas: toda narrativa começa quando eu era pequena, eu lembro que ... e, quando contam a história dos surdos, o início está na concepção clínica, oralista, dando uma sensação de que não houvesse surdos e vida potente antes.

Ao nos darmos conta da virada epistemológica da surdez, proporcionada pelo movimento acadêmico de pesquisas<sup>31</sup>, percebemos o fortalecimento do viés acadêmico na perspectiva da diferença, tensionando as relações de saber-poder que contribuíram para o deslocamento da perspectiva clínica para a perspectiva cultural da surdez. Isto colocou no centro do discurso a noção de um sujeito surdo compreendido pelos atravessamentos culturais e linguísticos (SKLIAR, 1998).

A mudança epistemológica da formação de um conhecimento sobre a surdez e os surdos chegou às Cotas professoras, dando a elas sentido condizente aos modos de vida a que estão expostas. A convivência criativa com a cultura de seus pais surdos, no entendimento como sujeitos da diferença, eram as experiências conhecidas na vida diária com seus pais. A partir dessas relações cotidianas, que se deu pela vivência com pais atuantes, com responsabilidades políticas e sociais, como qualquer outro cidadão que trabalha, que tem rotina e deveres, produziram-se outros endereçamentos nas formas como essas Cotas foram construindo suas subjetividades, ou seja, afastadas de um olhar patológico e da falta na qual são narradas, por uma literatura clínico terapêutica, as pessoas surdas.

Nas palavras escolhidas por elas ao narrarem suas histórias familiares, como: *“meus pais trabalhavam, mamãe vendia doces numa quitanda e papai auxiliava neste mesmo lugar, tinha grãos. Eu considerava o meu pai o mais inteligente, ele ensacava os grãos, e sabia o valor do peso ao sentir o saco, não tinha balança. Acho que o dono, devia pesar antes de vender para confirmar o peso. Papai estava sempre certo”*. *“Meu pai fazia casa, mas era auxiliar de pedreiro, servente. São sabia ler nem escrever, mas construía casas, muros. Uma pessoa muito cuidadosa e minuciosa. Além de caprichoso, com as coisas e com ele”*. (Coda 2)

Entende-se que a experiência Coda familiar, fortalecida na comunidade surda, na cultura surda, desalinhada aos discursos da deficiência em que elas foram expostas, principalmente na infância e adolescência, pode ter produzido outros modos de se constituir professora. Ou seja, há pistas das marcas familiares surdas na produção de uma docência menos polarizada e essencializada na vida e na escola.

---

<sup>31</sup> Movimento acadêmico intenso iniciado nos anos 1990, em que alunos e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) decidiu formar o Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), local de produção de conhecimento acerca de uma nova territorialidade educacional denominada Estudos Surdos (SKLIAR, 1998 p. 5).

Busquei ajuda na matriz de experiência de Foucault<sup>32</sup> para entender e situar a construção de subjetividades, a partir das narrativas das duas professoras. Os saberes trazidos nessas narrativas, a localização deles num tempo histórico, engendrados no feixe das relações de poder, me permitiram entender os modos de produção de subjetividades, permeadas nas experiências culturais e linguísticas das comunidades surdas. Possivelmente, ao resignificarem essas experiências, outras práticas emergiram na produção das suas docências.

Foucault (1985) serviu-me como ponto de partida e orientação metodológica para a análise das práticas discursivas e não discursivas produzidas nos encontros com as Cotas professoras. Essa orientação possibilitou entender a formação de um campo discursivo, constituído a partir de determinadas condições históricas, sobre a surdez e os surdos e que são capazes de produzir efeitos nos modos de vida dessas Cotas professoras. As narrativas de cada uma das Cotas mostram a força que tiveram os enunciados como “*eles são surdos, eles nunca vão ouvir, ele não fala?*”, na constituição dos seus modos de ser.

*Seus pais nunca ouviram e nunca vão ouvir, nem seu pai nem sua mãe! Ok e com essa frase dita pela minha avó, não mudou em absolutamente nada a nossa vida, continuamos muito bem seguindo o nosso caminho, muito felizes inclusive. (Coda 2)*

Ao considerar as palavras escolhidas por elas ao narrarem-se, possibilitaram-me pensar a noção de práticas discursivas, onde, em função do discurso da época, suas ações eram coordenadas pela relação de saber-poder (FOUCAULT, 2008a), produzidos e reproduzidos pelas verdades incontestáveis da medicina. “*Quando era criança lembro da vovó dizendo: A medicina não tem a solução, eles nunca vão ouvir! E isso era tudo*”. (Coda 2).

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras (LARROSA, 2002, p. 20)

---

<sup>32</sup> Fazendo uma leitura para entender matriz de experiência as práticas ou o que chamou, de “focos de experiência”, no curso ‘*Do governo dos vivos*’ (1980) (Foucault, 2010b).

Ao compreender a força discursiva dessas narrativas (práticas), as entendo produzindo sentidos, construindo realidades e subjetividades. Por isso, Foucault rejeitou a noção de discurso como um conjunto de fatos linguísticos conectados por regras sintáticas de construção de uma sentença (FISCHER, 2002). Em outras palavras, ele se opôs a uma visão restritiva que enxergava o discurso apenas como uma estrutura linguística isolada, desconsiderando o contexto histórico, social e político em que os discursos eram produzidos na sociedade. Nesse contexto, o discurso (produtor de modos de vida) como prática, (narrativas das Cotas Professoras), funcionou de acordo com um discurso deficiente da surdez. “*A Medicina não tem solução para eles*”, frases, dizem muito sobre a vida dessas filhas, sobre seus pais e sobre si. “*a gente vive bem, mas, meus pais são deficientes!*” e assim as frases eram finalizadas.

A problematização que a conversa encaminhou está nas frases proferidas e recorrentes entre os sujeitos. Ambas disseram: “*Somos personagens da própria história porque não entendemos a surdez como deficiência, apesar de ouvir muito isso*” (Coda 1); a outra, “*depois de tanto lutar contra o que ouvia e via acontecer, numa vida extremamente feliz e normal, lutei para mostrar para todos os meus pais diferentes e não deficientes; depois disso, quando me entendi nesse lugar de militância lembro que fui a personagem da minha história, nunca mais escondi que sabia a língua de sinais!*”. (Coda 2)

Nesse sentido, reforço a malha discursiva, social, médica, política na produção das subjetividades das Cotas professoras aqui pesquisadas. Suas narrativas são constituídas por marcas de um tempo em que as representações de seus pais eram pautadas a partir de uma lógica clínica, exaltava-se os limites entre a deficiência e não deficiência, no caso da surdez, vista pelo acidente biológico da falta de audição. Mas então, quando começa a mudança de perspectiva sobre a surdez de seus pais, na defesa e ativismo à diferença surda? Esse deslocamento de representação emerge, segundo as pesquisadas, quando elas entram nos Cursos de Graduação. Ali intensificam-se os movimentos de resistência e ativismos em defesa da surdez pautada na esfera cultural.

*Quando cheguei na faculdade eu não falava muito, não!; [a outra], e eu falava, colocava a minha opinião, mas cedia. Lembro também que*

*tudo que mandavam eu fazia, quase que um moleque de recados!  
“Nessa época eu ficava no tudo bem é que eles não sabem de fato o  
que é ser surdo! sempre desculpava, e não o corrigia!”. (Coda 1)*

Os comportamentos submissos ao chegar num espaço de saber, no âmbito da academia, pode ter sido influência de situações vinda de narrativas ouvidas sobre sua uma família deficiente fundamentada na falta da audição. Isso justificava as práticas discursivas amarradas nas relações de poder e saber da sociedade, majoritariamente ouvinte e de pais não deficientes *“Além de uma curiosidade absurda entre os meus professores de saber como era a nossa casa”*. (Coda 1)

Compreender as relações de saber-poder em que estão assentadas as histórias de vida dessas Cotas Professoras (da família ouvinte, das políticas, dos assistencialismos, da Igreja,) me permite atentar para os movimentos feitos por elas no sentido de uma desconstrução dos sentidos e significados atribuídos aos surdos e de ressignificar sua existência nesse processo. O interessante sobre a realização da escavação, está no retorno, mas não sobre o começo no tempo cronológico das suas caminhadas acadêmicas, mas para entender e perceber nos detalhes das falas o emergir desses deslocamentos discursivos a partir da aproximação aos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais problematizam o sistema de representações dominantes em relação à identidade, diferença, alteridade, relações de poder e os efeitos das questões nos processos educativos de grupos minoritários. Seu objetivo é rever a narrativa hegemônica que, historicamente, marginalizou os grupos minoritários. No caso das comunidades surdas, oferece uma possibilidade de leitura e de perspectiva que valoriza suas experiências, saberes e formas de expressão cultural, artística e de comunicação. Nesse contexto que emerge articulado ao campo dos Estudos Culturais, os Estudos Surdo.

Um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação - e não uma apropriação - com os conhecimentos e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (SKLIAR, 1998, p.29).

Os Estudos Surdos movimentaram o discurso sobre a surdez do campo da deficiência, reposicionando-o para um espaço da diferença. O movimento ocorreu nacionalmente em conjunto com a mobilização do movimento surdo, ativistas, família,

professores que, organizados politicamente na luta por direitos linguísticos, passaram pela defesa dos direitos das pessoas surdas a terem uma língua reconhecida, no caso a Libras). 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 focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político (SKLIAR, 1998, p. 5).

Então, esse campo de estudos e pesquisa, marcou uma importante contribuição para as mudanças no campo acadêmico e político nacional da comunidade surda brasileira, ressignificando os discursos no campo pedagógico, abrindo um leque de possibilidades de pesquisas com um destaque na cultura e na comunidade surda.

A ressignificação da experiência Coda das professoras afetadas por esse movimento, potencializado pelos Estudos Surdos, permite questionar e problematizar todas as formas de fixação, essencialização e naturalização dos sistemas representacionais, como conceitos, saberes, artefatos e práticas pedagógicas, em que os surdos foram expostos. Através desse processo (ressignificação) os Estudos Culturais buscam estranhar e tornar explícito o que estava naturalizado, ampliando significados e seus efeitos produtivos. Durante os encontros, a conversa nos levou a buscar os livros para discutir os que entendemos sobre Estudos Culturais e Estudos Surdos, sendo um momento de estudo, o que foi muito interessante para o meu entendimento de como elas entenderam o movimento.

No Brasil, a educação de surdos, até os anos 2000, era, predominantemente, influenciada por concepções e práticas de normalização, baseadas no modelo clínico-terapêutico da surdez. Esse modelo tinha como principal objetivo a oralização das crianças e jovens surdos, por meio de programas, metodologias e técnicas de reabilitação oral e auditiva, com o apoio de tecnologias de audição, como próteses e implantes cocleares. É justo dizer que o impacto dos Estudos Surdos na academia foi respaldado pela mobilização do movimento surdo nacional, que buscou a universalização dos direitos humanos e linguísticos, incluindo a defesa e o reconhecimento da Libras e na busca por relações de poder mais equilibradas entre surdos e ouvintes.

O movimento político protagonizado por ativistas surdos e as pesquisas em Estudos Surdos, que emergiram nas universidades, alimentaram-se mutuamente, inspirados pelos pressupostos dos Estudos Culturais e pelos modelos culturais da surdez. Rapidamente, diversas pesquisas pioneiras inauguraram uma virada epistemológica na forma de compreender, explicar e narrar a surdez e as experiências surdas. Essas pesquisas abordaram temas amplos que foram incorporados às políticas educacionais nacionais e locais para surdos. Alguns exemplos notáveis incluem estudos sobre a cultura surda, a identidade surda, a Libras, a literatura surda, os movimentos surdos e letramento bilíngue para surdos. Essas pesquisas tiveram um papel fundamental na transformação do cenário educacional e político, esperançosamente para a valorização e inclusão dos surdos na sociedade brasileira.

É justo dizer que o impacto dos Estudos Surdos na academia no Brasil foi respaldado pela mobilização do movimento surdo nacional, que tem uma agenda política de busca pela universalização de direitos humanos e linguísticos. Essa agenda inclui a defesa e o reconhecimento da Libras e a busca por relações de poder mais equitativas entre surdos e ouvintes. Esse movimento político, liderado por ativistas surdos, se alimenta das pesquisas em Estudos Surdos que surgem nas universidades, inspiradas nos pressupostos dos Estudos Culturais e nos modelos culturais da surdez.

Aqui no Rio Grande do Sul, o movimento iniciado pelas pesquisas do professor Carlos Skliar que, junto a um grupo de alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, formaram o NUPPES. Esse grupo iniciou, com grande força, as investigações sobre a cultura surda (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011; PERLIN; MIRANDA, 2003; SKLIAR, 1998), a Libras (QUADROS; KARNOPP, 2004) a literatura surda (KARNOPP, 2006; SILVEIRA; KARNOPP; ROSA, 2003); a identidade surda (PERLIN, 1998); os movimentos surdos (THOMA; KLEIN, 2010) e o letramento bilíngue para surdos (FERNANDES, 2003; 2008; MAROSTEGA, 2015).

O que cercam as narrativas das Codas, aqui estudadas, vêm de um discurso pautado na fundamentação teórica e histórica produzida na área dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos a partir de um entendimento da surdez como diferença cultural e linguística. Esse reconhecimento no meio acadêmico deu mais potência aos processos de identificação e até mesmo orgulho de ser Coda. Lembro como se fosse hoje, quando ouvi falar em diferença cultural pela língua visual, a qual eu tinha domínio

e vergonha porque causava estranhamento nas outras pessoas. Somente depois que eu assumi a minha língua de herança como língua, consegui perceber o quanto eu deixava o modelo da oralidade conduzir as minhas escolhas linguísticas, ou seja, era colonizada o tempo todo pelos referências da minha família ouvinte. Não tinha vergonha de sinalizar (acho eu), mas era discreta, contida no uso dos movimentos das mãos. Eu sempre soube que a diferença dos meus pais era na comunicação e os discursos produzidos pela perspectiva antropológica da surdez, validaram cientificamente isso, eu não sabia, mas sentia essa nova perspectiva.

Os excertos das falas levaram a uma reflexão sobre um tempo vivido para entender as relações (de poder) entre uma família de pais surdos e filhos ouvintes e uma sociedade. A problematização dessas relações nos ajudam a compreender os enunciados discursivos como efeitos de verdade em determinada época e para determinados grupos. Por isso, a importância de um campo de estudos que produz pesquisas onde os protagonismos da história e assumido pelos próprios sujeitos, ou seja, é a história da surdez e dos surdos sendo ressignificada a partir de outros endereçamentos.

A conversa começou com o que eu denomino neste texto de resgate histórico, marcado na frase inicial da narrativa: “*Quando eu era criança, lembro que ...*”.

#### **5.1.4 O Zig Zag entre conversas**

O quarto encontro, nominado Zig Zag, teve como inspiração a visualidade do desenho. O Zig Zag é um padrão geométrico seguido por linhas que repentinamente se quebram formando um ornamento padrão. Porém o padrão esperado nem sempre acontece, ele muda, se mistura na quebra, volta e vai. Essa característica visual do Zig Zag me remeteu à conversa do quarto encontro, marcado por investidas e recuadas de perguntas repetidas que pareciam ter (e não ter) respostas, por vezes, essas se esgotavam. Um respiro, uma fala aleatória e logo retornavam: e *ser Coda?* A pergunta pareceu ser necessária e recorrente nos encontros (1º, 2º, 4º, 6º). Além de falarem sobre si, sobre suas histórias e vivências com os surdos, a impressão que tive foi a respeito de uma necessidade de reafirmação da própria narrativa indenitária, espelhada no outro e não sobre uma experiência de vida.

[...] *Eu me descobri Coda, no encontro!* (Coda 1)  
*E eu ...vdeixa eu ver ... Ah uma amiga nossa, amiga surda da mamãe  
 que veio aqui e explicou. [...]* (Coda 2)

O “descobrir-se e o encontrar-se Coda”, uma das recorrências discursivas produzidas nas conversas com as professoras, elegi como uma das categorias de análise para pensar a experiência Coda. Confesso ter sido envolvida e atravessada, pelas expressões “*me descobri Coda*” em várias falas. Em algum momento da minha vida ao ter sido referida, como: “*É porque ela é Coda*”, fez alguns sentidos em relação à minha subjetividade, principalmente, quando ouvi as narrativas das Coda professoras deste encontro.

Ao conhecer o grupo CODA Brasil e ao me afetar com o grupo, percebi que os atravessamentos em relação ao ‘descobrir-se Coda’ é tão presente na minha vida, que o relato pessoal da ‘descoberta’ acompanha as minhas movimentações de pesquisa no projeto de qualificação e abre a apresentação desta Tese. Desde a minha inserção no grupo de CODA Brasil, venho pensando sobre algumas narrativas produzidas nos espaços entre Coda, como um tema que transversaliza a minha vida, ou seja, que está amarrado ao meu interesse no momento. O descobrir-se e encontrar-se, tema que me remete a pensar no conceito potente de transversalidade<sup>33</sup> discutido por Gallo (2006), ao falar sobre a transversalidade da filosofia nos parâmetros curriculares nacionais. Ele falou da transversalidade como característica intrínseca da filosofia, que significa que ela não se fecha em si mesma, ensimesmada, mas, abre-se sempre a outrem, busca a relação e não apenas como um assunto interdisciplinar que perpassa as áreas de conhecimento.

Para Gallo (2006, p. 29):

Denomino transversalidade: o atravessamento mútuo dos campos de saberes, que a partir de suas peculiaridades se interpenetram, se misturam, se mestiçam, sem, no entanto, perder sua característica própria, que só se amplia em meio a essa multiplicidade. Singularidade de saberes.

---

<sup>33</sup> A transversalidade da filosofia nos Parâmetros Curriculares, nas políticas educacionais; o autor desenvolveu análises da dimensão epistemológica da transversalidade (na inspiração francesa) e as possibilidades de um currículo que denominado rizomático, assim como a crítica à dimensão estritamente pedagógica da transversalidade de inspiração espanhola. Ver, por exemplo, Gallo (1997; 2004; 2014).

E neste pensamento, o descobrir-se e encontrar-se não perpassa, mas, atravessa os sujeitos, sem perder a característica própria de cada um de elaborar significados na relação com a sigla Coda. Ouso a dizer que os efeitos que emergem destes modos de vida, postura, cultura, embora independentes, se retroalimentam e se fecundam na relação com o par Coda. Filhos ouvintes de pais surdos se constroem nas relações entre pares. O exemplo de uma fala: “Estava num culto e o pastor perguntou bem alto na fila das crianças, “quem é Coda aqui, pode me ajudar a explicar para os surdos? Estamos sem intérprete hoje!” “. E a minha amiga Coda filha de um casal de surdos muito amigos dos meus pais disse: “vamos lá! Não entendi nada naquela hora, mas fui!” (Coda 3). Muito provavelmente, essa Coda, na relação com a outra, construiu uma ideia do que é ser Coda.

Não tivemos um encontro para falar sobre como foi a descoberta Coda de cada uma das participantes, porém a cada nova história, um comentário sobre como a tal descoberta e o encontro com a sigla se deu nas suas vidas, apareceu entre diversos assuntos. No fluxo das conversas, alguém perguntava: “*E você? Como foi? Como descobriu que era Coda?*”, ou “*Você já sabia que era Coda?*”. Essas perguntas foram impulsionadas nas conversas e percebidas (a recorrência) por mim ao reler e ao ouvir os registros das narrativas.

O modo como escolhemos para narrar o que nos passa, sobre nossos modos de vida, sem perder o foco na potência das experiências singulares, foi o desafio, pois a cada pergunta sobre o que é Ser Coda, retornava com uma resposta pronta. E, talvez por isso, a minha insistência em construir a ideia de que para as perguntas não há respostas prontas. Ser Coda é ser Coda, nas inúmeras relações e possibilidades que a herança surda passada, pelos nossos pais, possa oferecer.

A conversa, inspirada no genuíno, no mais próximo do natural e verdadeiro nas falas, mostra as diversas formas de sermos como somos, por vezes fiquei insegura em operar com os dados pessoais, íntimos, sensíveis a quem está envolvido, por este motivo considero a minha escolha assertiva pela conversa como metodologia e o anonimato dos participantes. Eleger uma categoria, de análise para contemplar a pesquisa acadêmica que fala sobre subjetividades, a escolha sem juízo de valores, foi pelo viés das recorrências que partiram da transversalidade do grupo. A pergunta sendo recorrente no vai e vem é porque ainda é necessária. Nesse sentido as supostas respostas duras engessadas sobre ser Coda é ..., entre tantas falas não sugeria a horizontalidade que a metodologia conversa propõe e os encaminhamentos

da conversa mudam a direção configurando o jogo de perguntas e respostas num diálogo. Skliar (2017, p.173), sobre a diferença entre o diálogo e a conversa, colocou que o diálogo se realiza segundo a vontade de quem o convoca e a conversa é “Um momento sem começo nem fim que se desvia, avança e retrocede, se perde e talvez se reencontre”.

A conversação é uma palavra que não supõe superioridade e inferioridade e, sim, sugere a oralidade de igual para igual e nos permite sentirmos juntos (LARROSA, 2014). Quando não temos a possibilidade de criar nossas próprias questões e, somos apenas fornecidos com perguntas prontas, não temos muito a dizer, devido à ausência do encontro. Responder? Porque? O encontro não se dá entre os iguais? O encontro se dá entre os diferentes e perguntar, sim, no suspense e na possibilidade do inacabado que produz o novo, não na concordância ou na crítica pela crítica.

As relações de poder e saber sobressaem ao sentir juntos (LARROSA, 2014). A conversa tem a ver com a diferença e o quarto encontro mostrou essas diferenças, fundamentadas nas relações poder e saber. Cada um de nós foi atravessado por modos de ser e estar no mundo, muito pautado nas vivências de nossos antepassados. Tanto que a descoberta Coda, além de atravessar cada um, de modos diversos, os espaços citados também foram situados geograficamente diferentes. Três espaços recorrentes foram mencionados como lugar de descoberta: a escola, a Igreja e o hospital.

A escola, foi o local mais citado, em que elas recordaram ser o lugar em que salientava a diferença cultural surda. A vida dos Coda com seus pais, por vezes, é tão natural, genuína, relacionando a oralidade, visualidades e a sinalização que os conflitos com o mundo social, só apareceram na escola. O mundo é sonoro, arrastar uma cadeira faz barulho, o pássaro, as ruas fazem barulho, então pensar que o Coda está imerso no silêncio ou que ignora a sonoridade é um engano. Aprende e diferencia sons desde sempre, mas, quando falo sobre o Coda sentir a diferença não é sobre sons e imagens, é sobre o ambiente.

A escola como primeiro local de socialização na cultura de uma sociedade é a primeira em que a criança participa de algo público. Segundo Simon e Masscheilein, (2018, p. 15): “um bem comum” para o uso público, existindo, portanto, independente de talento, habilidade ou renda. E essa expropriação radical, ou ‘tornar público’, é difícil de ser tolerado por todos e o encontro com a diferença acontece. A dificuldade, segundo a Coda, 2: *“A chegada de uma família sinalizante numa escola pequena no*

*bairro em que morávamos era motivo de olhares curiosos”. E, “No nosso bairro a nossa família não tinha nome, éramos conhecidos como os mudinhos, os estranhos, essas coisas de cidade de interior e, é claro, que essas falas chegavam à escola”. (Coda 2).*

O espaço escolar oralizado, destacava a aluna Coda em meio aos grupos de colegas devido as suas ‘habilidades perceptivas visuais’ desenvolvidas em meio à comunidade surda, como:

*Eu fazia muito o uso da leitura labial, visualidade na interpretação de expressões faciais e corporais e foram boas aliadas na época escola” (Coda 1), interpelada pergunta: e você já sabia que era Coda, nessa época? (Coda 2)  
[...] eu me descobri Coda, no encontro depois de adulta, até então nem ouvir falar! (Coda,1)  
E eu ... deixa eu ver! Ah uma amiga nossa (da família), amiga surda da mamãe que veio aqui em casa e explicou. [...] (Coda 2)*

O descobrir-se Coda e o encontrar-se Coda, se apresentam em situações distintas, como num relato em que um dos pais necessita de internação e a filha assume as responsabilidades, ainda criança, de dar o diagnóstico bem como resolver as burocracias de internação Segundo a narrativa foi nesse momento que ela compreendeu o que é ser Coda: “Coda é ser a voz e ouvidos dos meus pais no meu caso desde muito cedo”. (Coda 1)<sup>34</sup>.

A Igreja é outro lugar que se constitui como um espaço de acolhida para algumas famílias surdas e, para algumas das Codas que participaram da pesquisa em outras conversas, também. Na conversa do tricotar, a Igreja foi citada como um importante espaço onde as descobertas aconteceram. Para a Coda 2, foi no contato com a comunidade ouvinte da igreja que a explicação aconteceu para ela e a família dela: “Coda é a sigla para filhos ouvintes de pais surdos!” (Coda 2).

Nessas narrativas Codas sobre ‘o descobrir-se e o encontrar-se Coda’ vejo a necessidade de problematizarmos os significados produzidos nas relações Codas a partir de uma leitura intercultural. Ao considerar as relações interculturais que são estabelecidas, em diferentes lugares de significações, descubro algo que suponho já existir: ser filho ouvinte de pais surdos, sempre existiu! Isso significa que essa relação

---

<sup>34</sup> Este relato do hospital, e da Igreja foram registros da conversa que aconteceu com grupo de experiência 6. Coda 1 foi a primeira Coda que entrou na conversa e, conseqüentemente, a segunda e a terceira ...

de cunho biológico passa a ser ressignificada pelo encontro com o outro, igual e diferente de mim (Coda). Abre-se um leque de possibilidades na construção dessa subjetividade Coda compartilhada pelas formas como nos relacionamos com as questões culturais, nas diversas situações de vida diária, com os familiares surdos. Nesse sentido, destaco a potência dos encontros aqui realizados. Foram neles que a conversação se intensificou como uma oportunidade para problematizar e pensar acerca das formas como fomos nos constituindo Codas.

Nos encontros, mesmo que virtuais tivemos a liberdade de questionar, umas às outras, permitindo-nos desenvolver o assunto ainda na conversa e não num diálogo e encaminhar para outras indagações, outras temáticas.

Talvez, pensar sobre o encontrar-se (diferente do descobrir ou do que é ser, fixado num única versão) Coda, seja vivenciar experiências suas e dos outros pares, nas situações mais diversas, confortáveis ou não muito confortáveis. Na companhia de Larrosa (2014), penso o quanto o encontro, nas possibilidades das conversas, nos permitiu sair da zona de conforto, de uma certa conformidade segura e fixa da descoberta Coda.

Então, começo a escrever a partir deste momento do texto sobre os territórios de embates de significados que, a partir do que é dito essencializa se não discutido e perde a potência da experiência na relação com o outro e com os espaços.

Nesse exercício de pensar os territórios e a constituição do sujeito Coda, a partir do que foi dito, parto da literatura dos Estudos Surdos, que diz que o surdo é uma construção social, não como uma comparação literal, mas, como o Coda produzido em determinado momento social, histórico e educacional. O Coda estadunidense Thomas Bull (BULL, 2013), nos lembrou que a organização não governamental dos Codas, foi primeiramente batizada pela sigla HCDP e não CODA como é conhecida hoje, o significado é o mesmo Filhos Ouvintes com Pais Surdos. Entretanto, o acrônimo Coda foi divulgado, na comunidade a partir do ano de 1983 e logo tornou-se conhecida internacionalmente. Com e participação de Codas de outros lugares como: CODA Irlanda e Inglaterra; CODA França; CODA Polônia; CODA Itália; CODA D'ach; CODA Holanda; CODA Hong Kong; CODA Suécia; CODA Noruega; CODA Finlândia; CODA Austrália; CODA República Checa; CODA Turk; CODA da Costa Rica; CODA da América Latina<sup>35</sup>. A popularização do encontro foi atribuído ao

---

<sup>35</sup> Disponível em: <https://medium.com/codabrasil/coda-world-8b01942cf023>. Acesso em 19 Nov. 2020

interesse iniciado nos Estados Unidos nas pesquisas relacionadas ao bilinguismo, iniciadas com este grupo de sujeitos.

O primeiro encontro da organização dos Codas aconteceu em 1986, na Califórnia, EUA (BULL, 2013) e no Brasil, os Codas como um grupo, se encontram pela primeira vez numa reunião no ano de 2010, em Florianópolis. Foi uma primeira oportunidade de os Codas se conhecerem e falarem a respeito de si mesmos, numa pizzaria (CODA BRASIL, 2018). A professora Coda Ronice Muller de Quadros, organizou o encontro numa pizzaria para se aproximarem e falar sobre a organização. Explicou sobre o movimento internacional dos Codas e anunciou a agenda do ano de 2012, com uma conferência específica para Codas em Miami, nos Estados Unidos. Foram participar do evento quatro Codas brasileiras, representando o Brasil. No ano de 2013, na cidade do Rio de Janeiro, ocorreu o I Encontro Nacional de Codas, formando o grupo de Codas brasileiros e institucionalizando o CODA Brasil. No ano de 2014, o encontro foi na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Em 2015, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Em 2016, novamente aconteceu no Rio de Janeiro, com as atividades organizadas pelo estado de São Paulo. Em 2017, o V Encontro dos Codas foi, novamente, na cidade do Rio de Janeiro, com a organização dos Codas do estado de Goiás. No ano de 2018, de 24 a 26 de agosto, aconteceu o VI Encontro Nacional, ainda na cidade do Rio de Janeiro, tendo por tema 'Imaginário Coda: Nós e o país das maravilhas'. Em 2019, os Codas se reuniram em Florianópolis, no estado de Santa Catarina. Depois tivemos a pandemia que restringiu o encontro até o ano de 2022. Neste ano o encontro foi na cidade de Vitória, no Espírito Santo e, recentemente, agosto de 2023, o encontro aconteceu na cidade de Fortaleza, Ceará, para beneficiar a participação dos Codas do Norte e Nordeste. O próximo encontro, no ano de 2024, será agendado na cidade do Rio de Janeiro, com tema alusivo à primeira década, o encontro de nº 10.

A organização CODA Brasil, tem o objetivo do grupo:

Estabelecer uma conexão entre Codas de todas as partes do país. A base de nossos princípios está relacionada com o empoderamento das nossas heranças Surdas em nossas vidas de ouvintes. Nós queremos vitalizar nossas conexões surdas e entender mais e mais sobre nós mesmos enquanto filhos ouvintes de pais surdos (CODA BRASIL, 2018, p. 2).

O Coda sempre existiu. A organização estabelece conexões, trocas, orgulho surdo e a celebração das nossas histórias semelhantes. Somos sujeitos biculturais e bilíngues; temos a mesma vivência com pais surdos e, por algum motivo, estamos unidos, nos encontramos e estamos identificados num grupo. Assim como para os surdos, há uma importância nesse encontro de pares. A identidade Coda nos une, por meio da visualidade, das histórias de vida que nos interpelam e das formas como usamos os artefatos culturais surdos. Esses processos afetam nossas práticas de vida ao mesmo tempo em que nos diferem e marcam a nossa singularidade.

Os grupos são espaços de muita potência e formação, lembrando que os encontros não são seminários ou eventos acadêmicos, são encontros de formação de vida, celebração e trocas. Os encontros são confidenciais, só os Codas têm acesso ao que acontece, não compartilhamos detalhes, dinâmicas, fotografias, o que compartilhamos são os efeitos produzidos por eles. A cada encontro, novas relações são constituídas e as antigas são fortalecidas, aumentam os interesses em conhecer-se ou reconhecer-se Coda.

Há relatos da presença histórica de uma declaração linda sobre a existência Coda, feita por um surdo nos registros de uma das atas do primeiro Congresso Internacional de surdos-mudos (como chamava-se na época), que aconteceu em 1889, na cidade de Paris (RODRIGUES, 2023). Comprova, historicamente, a presença deste sujeito nos momentos políticos importantes da história dos surdos.

Os alinhavos desta tese envolvendo as noções discursivas sobre Coda, língua e cultura, foram pensadas partindo do pressuposto de que a linguagem é um potente espaço de produção discursiva de poder, que constitui a trama cultural e social de grupos de indivíduos. Portanto, no contexto deste estudo, me filio aos entendimentos de que o sujeito Coda sempre existiu, assim como o sujeito surdo e, por isso, o Coda é o sujeito resultante de uma rede de produção social e cultural. Os Codas são produtos da diferença surda, assim como os surdos, narrados a partir dos discursos produzidos sobre o outro.

Antes de sermos nós, somos filhos do surdo: 'filho do deficiente', 'do maluco', 'do "mudinho"', 'daquele que não fala', 'daquele estranho', 'daquele que não tem nome', 'é filha do surdo' ... . A partir das mudanças sociopolíticas, ouvimos: 'que legal, ela é filha do surdo, ela sabe Libras', 'fala com as mãos' ... . O que dizem e o que foi/é dito sobre os surdos estende-se, também, aos seus filhos e produzem efeitos que geram inúmeras possibilidades de subjetividades Codas. Resultantes das experiências e das

relações de poder-saber que os indivíduos fazem com o que escutam sobre si, emergem diferentes modos de interpretação e modos de ser/estar no mundo. É imprescindível, para a compreensão dos modos de vida dos sujeitos Cotas, lembrar que estes estão inseridos numa cultura hegemônica, de maioria oral (ouvinte) e, ao mesmo tempo, inseridos em um grupo de uma cultura minoritária e visual (surdos) em que as relações de poder (língua, cultura) são negociadas o tempo todo.

Para entender o discurso uso uma passagem do Foucault, pronunciada na aula inaugural no *Collège de France*, no dia 2 de dezembro de 1970:

O discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos; e quando tudo pode enfim, tomar a forma do discurso, quando tudo pode ser dito a propósito de tudo, isto se dá porque todas as coisas, tendo manifestado intercambiado seu sentido, podem voltar à interioridade silenciosa de consequências de si (FOUCAULT, 2014, p.46).

Os discursos sobre os surdos, constituídos historicamente como verdadeiros, respingam em seus filhos, em nós, Cotas. Eu, enquanto Coda, também fui atravessada por discursos marcados por uma época em que as representações sobre o surdo e sobre a surdez eram únicas e provenientes da deficiência e da incapacidade. Esses discursos vão se deslocando conforme as movimentações sociais, políticas e culturais das lutas e das resistências surdas, mas, inevitáveis são as marcas deixadas por essas representações, coladas acerca da anormalidade surda. Percebo, na escrita, ao narrar as minhas vivências, que reproduzi muitos discursos considerados como verdadeiros e prendi-me ao que foi dito sobre língua, surdos e deficiência a partir do olhar do outro.

Coda é experiência de nascer e viver em uma família de pais surdos, que proporciona uma experiência única ao estar em contato com duas línguas, a língua oral e a língua de sinais, ao mesmo tempo, e assim, constituir-se através dos mundos surdo e ouvinte. Esta é a construção que tenho encontrado na grande maioria dos referenciais sobre a temática. É necessário assumir os essencialismos herdados que nos produziram, bem como refletir criticamente sobre os descompassos entre o que ouvimos sobre os nossos pais surdos e o que vivemos nas nossas experiências culturais, às quais fomos expostos. Nem tudo que ouvimos sobre nossos pais surdos é vivenciado por nós, na prática da vida.

Desconstruir (os essencialismos) e reconstruir outras formas de me narrar, a partir de um exercício de hipercrítica e da autorreflexão<sup>36</sup>, do entendimento das posições enquanto sujeito para entender-me Coda de forma crítica, consciente, autoral, do meu lugar de fala, às vezes confunde-se com a ideia de representatividade e do lugar de onde falo (Coda). Talvez eu consiga falar de vários lugares, deslocando-me das posições de filha ouvinte de pais surdos.

Ribeiro (2017) afirmou que “todos têm um lugar de fala” e o que é importante que cada indivíduo do seu lugar de fala, discuta, se entenda e se narre. Ao entender este conceito, percebo que não vemos o mundo em sua totalidade, mas, que nos expressamos a partir de camadas, de ‘prismas de mundo’, que refletem o lugar que habitamos (RODRIGUES, 2020). Não há como elaborar respostas para inúmeras relações possíveis, estamos em lugares distintos (eu e os surdos), cada um do seu lugar e, aqui, não estamos falando no lugar dos pais surdos, dos filhos surdos ou dos sujeitos não Coda, mas, dos modos de vida dos Coda em relação a essa convivência que sugere experiências, que é muito maior que qualquer padrão de ser Coda é...<sup>37</sup> Por isso não usaria a palavra descobrir-se, porém, constituir-se Coda nas relações.

Sobre o espaço Coda, que não é o espaço de descobertas e sim de constituição, remeti a lembrança a uma das primeiras leituras que fiz, em determinado momento da minha formação, no referencial da educação de surdos do livro ‘Política da Surdez’, de Owen Wrigley (1996), em que ele tratou, em um capítulo sobre o lugar, o espaço físico da surdez. O autor descreveu a experiência da educação de surdos na Tailândia e ressaltou, quantitativamente, o número da população de surdos da época e escreveu o primeiro capítulo: ‘A surdez é um grande país’. Nele o autor sugeriu a ideia de que a surdez é um país sem território, sem um espaço geográfico definido, um povo cultural com diferentes formas de vida e percepções de mundo. Vivemos misturados surdos e ouvintes, sem fronteiras delimitadoras de nossas “estranheiridades” (DURASTANTI, 2019). Dois mundos estranhos dividem o mesmo espaço, tornando fértil a arena de poderes, espaço de luta para manter que cada um viva a sua cultura. “A surdez é democrática, étnica, distinta, que atravessa os limites de classe, gênero e raça” (WRIGLEY, 1996, p.13). Um povo sem espaço, um país sem lugar próprio, uma cidadania sem uma origem geográfica.

---

<sup>36</sup> Autorreflexão e hipercrítica são conceitos a serem abordados no subitem seguinte.

<sup>37</sup> O Jogo de palavras também será importante e, ao longo do trabalho, desenvolvido, a ser pensado.

Pensar nos surdos territorializados, num grande país, faz-me pensar num modo de vida cultural e nas relações feitas entre surdos e ouvintes. Conforme afirmou Lane (1996, p.63, apud NEVES, 2021, p.7) “a cultura surda não está vinculada com um único lugar, uma ‘terra natal’, é uma cultura baseada nas relações entre pessoas que têm uma base comum em diferentes lugares”. Pensar no surdo é pensar no lugar da cultura e o lugar do Coda é a trama de relações dos surdos entre os mundos que só existem pelas relações com o outro.

No artigo ‘Em busca da Surdidade: o entre-lugar da cultura surda na contemporaneidade’ Neves (2021, p.7) localizou a cultura surda “nem no território puramente surdo, nem exclusivamente no território ouvinte, mas, em um “entre” os dois espaços”. Esclareceu que “o entre-lugar localiza-se nesse lugar aparentemente vazio, entre a obediência e a rebelião, entre a assimilação e expressão, entre a prisão e a transgressão” (SANTIAGO, 2000 apud NEVES, 2021, p.7) devido à interação dos mundos. Na problematização inicial pensei o Coda nesse entre-lugar.

Para pensar os modos de vida do Coda nos locais propriamente dito de surdos, como as associações e os eventos, onde os pares surdos e seus filhos frequentam e se encontram genuinamente, a fluência na comunicação acontece, os intensos tensionamentos culturais e linguísticos são minimizados e a descoberta Coda não existe. As associações de surdos se constituem em espaços potentes para a produção de relações com o outro, elas representam o espaço cultural, político, social e linguístico dos surdos. Tratam-se de locais de convívio (espaço/encontros) que propiciam a formação de grupos por afinidades, modelo para os surdos mais jovens, inspirados na experiência dos surdos mais velhos, bem como a formação de famílias. Como pontuaram Quadros e Masutti (2007) ganham o “status de junto” aos demais surdos. Para os filhos ouvintes, o espaço íntimo, também fortalece as relações, O lugar de fala do Coda não é geográfico, delimitado, mas, da mesma forma como com os sujeitos surdos, trata-se de um lugar de tramas e significados, linguístico e cultural entre os pares.

A questão que difere o Coda dos surdos é que ouvimos e o que nos difere dos não Coda é a experiência visual. Estamos nos dois lugares ao mesmo tempo. Nesse sentido me aproximo da noção de terceiro espaço, discutido por Bhabha (2013), ao pensar esse lugar Coda como um lugar de fronteira, sempre móvel, poroso (maleabilidade), é o lugar onde posso deslocar-me sem estar fixa em uma única representação. O espaço do meio, para Bhabha (2013, p.74),

É o terceiro espaço que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que os significados e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados traduzidos, rehistoricizados e lidos de outros modos.

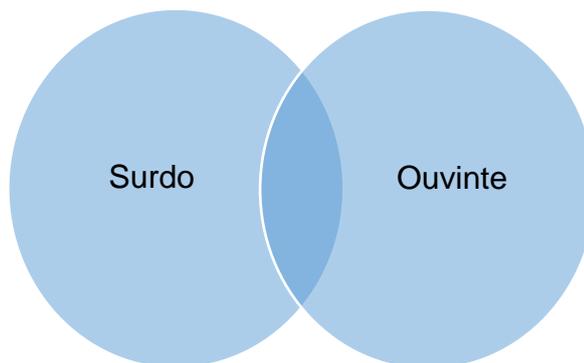
Pratt<sup>38</sup> (1999; 2000) definiu o terceiro espaço como a zona de contato, como espaços sociais em que as culturas se encontram e constroem-se em linhas de diferenças, em contextos assimétricos de poder. O que essa autora apresenta também se aproxima ao que venho tentando defender nessa tese, a ideia do espaço Coda como um espaço compartilhado entre dois mundos, porém, não isento de relações de forças culturais e linguísticas. Trata-se de um lugar de advertência, de sensação “esse lugar pode oscilar entre um lugar de belicosidade e de perigo e de entendimento mútuo, o que é imprevisível e apenas descoberto nas relações”. Pratt (2000, p. 89) nomina os espaços de “*safe houses*”, a casa segura que possibilita aos grupos sociais constituírem suas identidades e suas comunidades em espaços protegidos das relações opressivas de poder. A partir dessa perspectiva, pensar sobre a descoberta Coda ‘cai por terra’, são as experiências dos Coda em zonas fronteiriças de contato de linguagem e cultura que contribuem para uma docência outra, reafirmando, assim, a hipótese defendida nessa tese.

Para Quadros (2013) o Coda ocupa o terceiro espaço, a zona de fronteira linguística e cultural. A fronteira não é mais um espaço, como dois espaços distintos e somados resultam em um terceiro (lugar do surdo mais o lugar do ouvinte), ele ocupa os dois espaços ao mesmo tempo, o entre, conforme (Figura 41). Me inspirei nesse molde, produzido Pollock e Van Reken (2001), que apresentam um conceito de terceira cultura, que trata sobre crianças da terceira cultura e sua experiência em crescer entre os mundos.

---

<sup>38</sup> Pesquisadora na área da linguagem e de línguas modernas da Universidade de Nova Iorque e autora da expressão “zona de contato”.

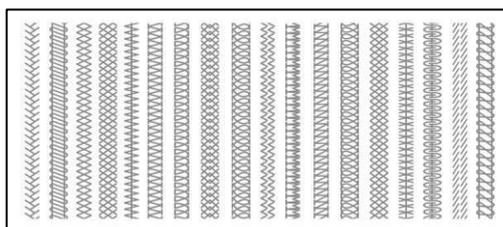
Figura 41 – Entre espaços, terceira cultura de Pollock e Van Raken



Fonte: Produção da pesquisadora. Adaptado de Pollock e Van Reken (2001, p.14)

Devido ao respeito aos momentos privados dos encontros não utilizei na pesquisa as conversas pregressas realizadas nos meus encontros presenciais com o grupo, devido à confidencialidade e à minha fidelidade à singularidade do nosso grupo. As experiências são minhas impressões aliadas às conversas e aos autores que me ajudaram a problematizar a descoberta e a entender que somos uma produção discursiva de um tempo e de uma sociedade.

### 5.1.5 A diversidade dos pontos: atravesso oceanos ...



Diversos pontos se cruzam

Nesta seção trago uma das conversas mais inusitadas que tive durante o processo da pesquisa com uma Coda professora francesa que mora em Madrid. Este registro se deu por e-mail, pelo contato publicado na referência de um texto sobre aquisição da Língua de Gestual Francesa, publicado no Google acadêmico. O acesso ao texto aconteceu em uma das minhas buscas aos trabalhos e pesquisas realizados por Codas. A reportagem dizia: Coda Acadêmica Professora de Linguagem Gestual

Francesa, seu nome e logo abaixo o endereço eletrônico. Enviei um e-mail para o endereço disponibilizado, comentando o meu interesse em conhecer o artigo completo do qual tratava a sua publicação.

Aproveitei a oportunidade e comentei sobre a minha pesquisa, expliquei que estava cursando Doutorado em uma universidade brasileira, cujo tema versava sobre Cudas. Mencionei que estava conversando com Cudas professoras e que a conversa se constituía em uma das estratégias metodológicas do trabalho. Por fim, que havia me interessado na forma como ela havia se apresentado na publicação colocando a palavra Coda antes do primeiro nome.

A intenção no momento foi fazer o contato sem a expectativa de receber retorno. Não sei exatamente como aconteceu, talvez tenha sido pela vontade de uma conversa mesmo solitária, característica comum em tempos de virtualidade. A sensação de solidão de quem atravessa o processo da escrita de uma tese é muito comum, então, conversar com a tela do computador torna-se mais uma estratégia do pesquisador na construção do seu trabalho. A minha solidão foi inquietada, por vezes necessária, talvez por isso me aventurei a tentar uma conversa com outra Coda lá do outro lado do oceano, apenas pela necessidade de conversar ou de dizer que também era Coda. Para a minha surpresa, recebi o retorno. A maior surpresa foi o corpo do e-mail de certa forma íntimo, sem muitos começos como se já nos conhecêssemos. Uma relação íntima, próxima e afetiva. Talvez eu não consiga (ainda) explicar nesta tese o que senti ou como aconteceu o '*cheiro surdo*'.

E o corpo do e-mail dizia:

Olá Paula, apresento a escrita pois não conseguirei participar do grupo, fuso horário alterado. Este estudo que fiz, quase autoetnográfico, baseia-se na recolha de comentários frequentemente relacionados com a minha situação como filha ouvinte de pais surdos que foram fundamentais na elaboração da minha narrativa identitária, bem como num exercício de superação do discurso simplificado que tenho e usei ao longo da minha vida para me entender. Em suma, trata-se de revelar como os elementos —além da minha própria experiência— determinam a construção da minha identidade. Para isso, acho importante a dica e o aviso a você como Coda de mais idade, registrei no caderno de campo todos os marcos biográficos relacionados à minha construção pessoal como filha de pais surdos desde a infância até a idade adulta, com uma atitude honesta em relação às minhas próprias experiências, reconhecendo sentimentos como vergonha, culpa ou remorso. Isso é importante e essencial para o estudo autoetnográfico, sem pensar em publicar no futuro. Examinei as partes mais delicadas da minha história, relacionando os componentes estruturais que afetam esses eventos, a fim de destacar a intersecção de privilégio e opressão constitutiva da minha

identidade. As reflexões desenvolvidas, aqui, que fiz da vida tentam dar um sentido político a essas experiências. (Tradução minha, do texto escrito em espanhol).

Nos diversos Zig Zags de retomada do processo de leituras de outros trabalhos científicos para organizar a minha escrita me deparei, diversas vezes, com as expressões ‘conversar com autores’, a ‘conversa com autores se deu por’ e, interpelada pelas diversas configurações que o termo ‘conversa’ assume na literatura elegida para esse estudo, encorajei-me a convidar a professora e acadêmica Coda francesa para uma breve conversa.

Na continuidade da mensagem a Coda professora, comentou:

Não sei se consegui contribuir com o que você necessita, fiz uma resposta (acadêmica) para a sua pesquisa, mas, agora ao ver a sua temática penso que você precisa conhecer minha prática. Na minha prática uso, portanto, anedotas que fazem parte das aulas apresentadas e revelam vulnerabilidades que são sempre mais do que sofrimentos individuais. Deixo os estudantes falar e gargalhamos. Ao destacar realidades sócio-históricas mais gerais, a vulnerabilidade é paradoxalmente transformada e reciclada em práticas de resistência. Assim, como você disse no seu e-mail, volto para casa recolhendo as pedras que deixei pelo caminho, resignificando uma identidade CODA professora que possa acomodar as especificidades da minha experiência pessoal permitindo que a partir de si meus estudantes possam ser eles e não aqueles que os mestres quiseram.

A conversa seguiu e vieram, em anexo ao corpo do e-mail, vários artigos sobre Coda escrito por ela e por outros autores pesquisadores Coda, e decidi escolher um para conversar com o texto e refletir sobre os escritos que dão continuidade às discussões anteriores.

O artigo escolhido aproximou das problematizações das outras conversas e narrativas autobiográficas de produções de Coda, como terceiro espaço, língua e experiência Coda. O que encontrei foi a semelhança na escrita que me fez pensar sobre a (quase uma regra da) necessidade de se dizer o que é ser Coda a partir do que circula formalmente sobre Coda.

Para Hoffmeister (2009, p. 207): “La organización CODA internacional, define la persona CODA como ‘bilingüe y bicultural, identificándose con las culturas sordas y oyentes’ ”.

Papin, (2021, p.2) marcou a força do grupo enquanto marca identitária, conforme expressou:

Aunque reúna solamente alrededor de trescientas personas anualmente, tiene un impacto que se puede medir con el hecho que el término CODA es ampliamente difundido en la comunidad sorda alrededor del mundo. Nos permite establecer una identidad propia y situarnos en el espectro de la construcción cultural de la sordera en un lugar determinado que no ha sido reconocido en el pasado. Se refiere a la pertenencia a un grupo particular que comparte una lengua, la lengua de signos, una experiencia común y una cultura relacionada con ambas<sup>39</sup>.

A minha afirmativa sobre a necessidade vem da constatação de um modo padrão das narrativas encontradas, além das cinco publicações elencadas para o levantamento da pesquisa sobre Cudas, trazidas no Capítulo 3 desta tese, ressaltos os livros de Durastanti (2019) e Reppert (2016). As autoras americanas, uma delas radicada na Itália, registraram suas vivências e suas experiências em tempos e lugares distintos, porém, com características de escritas muito próximas. As publicações de teses e dissertações, analisadas no Capítulo 4, apresentaram, na sua maioria, no seu resumo e introdução, a descrição do sujeito das suas pesquisas da mesma forma que as autoras acima mencionadas.

No artigo Papin (2021) fez um trabalho autoetnográfico, onde contou como foi sua aquisição tardia de uma língua de sinais, que permitiu um processo de reparação e reapropriação de uma identidade CODA. Ela fez uma reflexão sobre a sua experiência singular como filha mais velha de pais surdos, a fim de evidenciar suas complexidades e vinculá-las a conceitos sociais, culturais e psicológicos. Então, no artigo a autora relatou a sua aquisição tardia da língua e como foi o processo de constituição de uma identidade Coda a partir da sua experiência de vida com seus pais surdos.

Ela iniciou o texto com citações de Preston (1994, p. 236 apud Papin, 2021 p 2) em que ele afirma: “Não somos surdos nem ouvintes. Somos surdos e ouvintes” (PRESTON, 1996 apud PAPIN, 2021, p.2). Sobre a citação discorreu sobre autores como Reppert (2016), que escreveu sobre a constituição de um terceiro espaço para as pessoas que têm as vivências surdas e ouvintes e que não se encaixam nem em

---

<sup>39</sup> Embora reúna apenas cerca de trezentas pessoas anualmente, tem um impacto que pode ser medido pelo facto do termo CODA ser amplamente difundido na comunidade surda de todo o mundo. Permite-nos estabelecer a nossa própria identidade e colocar-nos no espectro da construção cultural da surdez num determinado lugar que não foi reconhecido no passado. Refere-se a pertencer a um determinado grupo que partilha uma língua, uma língua gestual, uma experiência comum e uma cultura relacionada com ambas.

surdos e ouvintes. Preston (1994) enfatizou que esta dupla ligação pode criar um conflito, uma vez que os Coda têm que se mover, constantemente, e envolver-se com ambas as comunidades, o que acaba por desafiar o sentido de pertença e aceitação em ambas as culturas<sup>40</sup>. Shield (2005 apud PAPIN, 2021, p. 3) revelou que “embora possamos sentirmos ‘surdos’ por dentro, continuamos a ter a sensação de não pertencer ao mundo surdo”. Nossa posição dentro da comunidade surda reflete uma situação pessoal e política complexa, podemos ser aliados legitimados por nosso conhecimento linguístico e cultural, bem como para autenticação das nossas relações de afiliação com a comunidade surda. Mas, também representamos o opressor, dada a história de dominação por ouvintes<sup>41</sup>.

A constituição da subjetividade que a Coda autora trouxe das suas vivências foi pelo viés da biculturalidade e do bilinguismo. Ela mostrou um movimento semelhante ao que problematizo na tese, ao pensar sobre a identidade Coda. Primeiro vem o movimento de identificação por uma representação institucionalizada pela Organização Coda Internacional (Coda.org) que referencia uma identidade, pautada na biculturalidade e bilinguismo, a partir de vivências com pais (pai, mãe ou ambos) e a comunidade surda. Ao longo da sua escrita auto narrada, ela discorreu sobre a identificação pelo viés cultural e psicológico com a identidade Coda, pela aproximação com a língua, porém, ao mesmo tempo, ela citou as outras frentes constituintes do sujeito como etnia, gênero, sexualidade, idade, (deficiência), classe social, escolaridade ou religião, como variáveis que podem ser combinadas e construir um sujeito singular. Nesta configuração, trouxe o conceito de interseccionalidade, cunhado por Crenshaw (1989) no contexto do movimento feminista multirracial, em que a autora mostrou que a simultaneidade de fatores na situação de cada pessoa não pode ser ignorada. Com isso ela problematizou o seu artigo com a pergunta: “*Siendo así, ¿cómo elaborar entonces una identidad como CODA basada en el mito*

---

<sup>40</sup> Preston (1994) enfatiza que esta dupla ligação pode criar um conflito, uma vez que que temos que nos mover constantemente e nos envolver com ambas as comunidades, o que acaba por desafiar o nosso sentido de pertença e aceitação em ambas as culturas. [Tradução minha].

<sup>41</sup> Shield (2005) revelou que, *aunque podamos sentirnos “sordas” por dentro, seguimos teniendo la sensación de no pertenecer al mundo sordo. Nuestra posición dentro de la comunidad sorda refleja una situación personal y política compleja: podemos ser aliadas legitimadas por nuestros conocimientos lingüísticos y culturales, así como por la autentificación de nuestras relaciones de filiación con la comunidad sorda; pero también representamos al opresor, dada la historia de dominación por parte de las personas oyentes.*

*del ideal bicultural y bilingüe desde un perfil de signante de herencia en los márgenes de la comunidad y de las instituciones?”<sup>42</sup>*

O elemento que marca a fixação identitária problematizada por ela e por mim na Tese é sinalizado nas falas das Cudas-professoras, diretamente relacionado com as discussões acerca do ser bilíngue e bicultural, no que diz respeito à fluência ou não das línguas envolvidas no contexto familiar.

No momento em que eu entendo a minha língua de herança, minha língua de contato, a minha língua de sinais que é diferente do outro e este outro que tem a sua língua herdada de seus pais eu não posso fixar a minha identidade apenas na língua institucionalizada de referência. A grande maioria dos surdos nascem em famílias de pais ouvintes, em que a língua predominante é a oral. Por vezes, levam anos para serem apresentados à língua de sinais dos seu país (e, num primeiro momento, são ensinados e não vivenciam a língua), diferentemente do Coda que é exposto simultaneamente a ambas modalidades linguísticas, fazendo com que essas línguas sejam consumidas de forma espontânea, os tornando sujeitos bilíngues-biculturais. Significa dizer que o sujeito Coda, nasce em uma família onde a língua (ao menos, um de seus pais) é a de sinais e é transmitida diretamente pelo contato visual, afetivo, diário. Essa geração (pai para filho) é a primeira que recebe a herança linguística e cultural de surdos sinalizantes (QUADROS, 2017). O filho do surdo sinalizante não é ensinado, ele é naturalmente exposto à língua de seus pais.

O Coda é ouvinte e apropria-se da fala oral, principalmente, em espaços fora do núcleo da família, tendo opções de uso (sujeito bilíngue: fala/sinaliza). As escolhas de uma ou outra língua são tangenciadas pelos atravessamentos e momentos do uso. Cada modalidade linguística visual e oral que caracteriza o bilíngue é importante e própria do Coda. Quando se encontram (as línguas), uma sobrepõe a outra, autores como Pratt (2000) e Quadros (2017) chamaram esse efeito de competições de uso, quando uma prevalece<sup>43</sup>.

Quadros (2017), ao exemplificar sobre as zonas de contato, considerou que quando as pessoas migram de um país para outro deixam pertences em seus locais de origem, a língua vem junto como representação e manutenção da memória cultural

---

<sup>42</sup> Sendo assim, como então desenvolver uma identidade como CODA baseada no mito do ideal bicultural e bilíngue a partir de um perfil herdado de significados às margens da comunidade e das instituições?

<sup>43</sup> já tencionado em outras conversas.

deixada para trás. Os refugiados, os imigrantes, quando chegam aos novos espaços comuns, as línguas conflituam nas zonas de contato e os embates sociais e culturais acontecem. São disputas de poder entre línguas. Ocorre o mesmo com os Cudas. Os jogos de poder estão presentes na vida das famílias surdas com filhos ouvintes, que são mais frequentes devido às representações que os envolvidos têm sobre a/as língua/línguas que usam. As escolhas linguísticas são muito sutis e presentes entre surdos e Cudas. O uso de uma língua, por vezes, é mais confortável do que a outra em determinadas situações e as escolhas estão presentes desde muito cedo na vida do Coda. Os dilemas iniciados na vida familiar desempenham papéis fundamentais na sua constituição e são levados para a vida (QUADROS; MASUTTI, 2007).

No caso da experiência desta Coda professora do artigo, a aquisição da língua foi conflituosa devido a não considerar ter sido exposta totalmente à língua de seus pais: Ela colocou:

A comunidade surda é fundada em uma experiência comum que também me atravessa. Até o final do século 20, as línguas de sinais eram estigmatizadas e desprezadas, refletiam uma prática insuficiente e muitas vezes eram consideradas um fracasso. Como eram embaraçosos, os surdos geralmente os usavam apenas entre si. Assim, meus pais aplicaram a doutrina oralista que impõe o uso exclusivo da linguagem oral para se comunicar com qualquer pessoa ouvinte, inclusive eu. Como iriam me transmitir uma linguagem oculta e estigmatizada pela sociedade? A forma que eu tinha de me comunicar com meus pais – que tanto me envergonhava de reproduzir fora de casa por ser tão marcante – era resultado de um desenvolvimento comunicativo muito engenhoso. Foi construído adaptando-se às interações, mobilizando os recursos disponíveis (gestos, leitura labial, substituição mental, códigos domésticos...) e cumprindo a sua função: comunicar. Sabemos que a competência comunicativa inclui também a competência sociocultural que depende muito da interação entre pais e filhos. Embora a privação da minha língua materna tenha restringido o meu acesso à cultura associada às línguas gestuais, o cotidiano e a socialização na comunidade surda através dos meus pais permitiram-me beneficiar do conhecimento cultural da minha própria experiência de viver naquela comunidade com os seus códigos, seus valores, suas formas, etc. Ninguém nunca teve que me explicar a identidade surda porque eu tinha ela na minha frente todos os dias, eu convivia com ela, então eu sabia que, por exemplo, o termo surdo e mudo não é usado e que o grau de surdez é um tanto irrelevante na comunidade surda; ou que o humor funciona de maneira muito diferente. Apesar do fato de que a língua de sinais não foi totalmente e conscientemente transmitida para mim, cresci em um terreno fértil para o desenvolvimento da língua de sinais. A exposição à comunidade e à cultura surda é um dos benefícios mais significativos de crescer em uma família surda, viva Preston, e seus estudos.

As considerações desta experiência estão para além de uma identidade, mas, de uma experiência Coda com marcas e atravessamentos singulares que não carrega a força na marca da língua sinalizada, porém, tem marcas da visualidade surda, da comunidade. A língua numa relação conflituosa devido aos atravessamentos de seus pais pelos discursos da época. A língua permanece como coadjuvante nesse palco. Assim como conta a história da educação de surdos, a partir da década de 1980 os surdos começaram as pesquisas sobre a língua de sinais e reivindicaram o termo Comunidade Surda (PRESTON, 1994) como uma minoria linguística. Assim, surgiu a necessidade de tornar as línguas de sinais acessíveis à população surda e serem reconhecidas como verdadeiras línguas. Nesse contexto, o olhar social para as línguas de sinais evoluiu e estas foram consideradas de forma mais positiva para os surdos e suas famílias.

Nesse íterim histórico, as vivências da autora ela falou que:

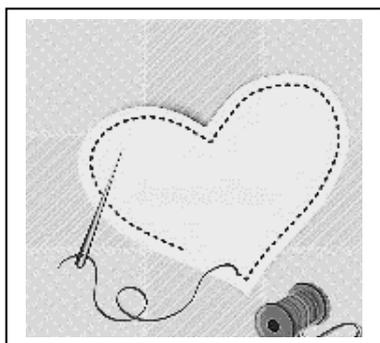
Na adolescência comecei a sentir um certo desconforto por não saber lidar com a língua de sinais à medida que ela se tornava cada vez mais visível. Senti-me desafiada pelo discurso insurgente da comunidade surda que tornava visível e valorizava uma prática de que me envergonhava, pela qual me sentia culpado por não o conseguir fazer bem, pelo qual tinha de me justificar perante o mundo, e o meu desconforto com a evidência de que a língua de sinais não me foi transmitida como língua materna e como ela me levou a aprendê-la formalmente. Foi assim que, quando eu tinha dezesseis anos, meus pais financiaram aulas de Língua de Sinais Francesa (LSF) para mim em uma associação para surdos. Então aprendi LSF como língua estrangeira entre iniciantes e com um professor surdo que sinalizava sem falar. No começo era um choque, porque enfrentei pela primeira vez o fato de não entender e não conseguir me expressar diante de um surdo”.

As relações de poder-saber estão sempre presentes, mantendo as relações e, no caso de aprender uma língua, é reconsiderar as capacidades que são atribuídas aos Coda desde a infância, ou seja, a capacidade de se comunicar com as pessoas. Entendo que a imersão permite aprender a cultura como fonte de orgulho e ganho e não como um diagnóstico, como foram os meus atravessamentos até a adolescência. Então:

Se para os meus colegas do curso LSF se tratava de aprender léxicos, estruturas e expressões idiomáticas típicas de uma língua e de uma modalidade completamente nova, para mim foi perceber que aspectos da comunicação com os meus pais - que tinham sido tão enigmáticos e que ele tinha atribuídos à sua expressão pessoal - foram, na verdade, derivados de sua própria linguagem natural. Da mesma forma, entendi que o que pesava para mim na comunicação com meus pais era, ao contrário, uma riqueza linguística: contar acontecimentos em ordem cronológica, ensinar coisas e conceitos no espaço, dar muitas informações sobre o contexto, definir a cena, descrever algo e depois fazê-lo, etc.

Para finalizar, neste subcapítulo 5.1.5 foi dada continuidade à conversa sobre descoberta, Coda nos espaços de fronteiras linguísticas, língua de herança, porém, o que mudou na problematização foi o ponto de partida das discussões. Ela parte de um outro lugar onde não houve a busca e descoberta da identidade Coda; ela foi construída a partir de uma vivência onde a biculturalidade e o bilinguismo não estavam diretamente na língua, mas (também) e na relação com o outro. A conversa com o texto, mostrou-me um caminho percorrido da autora em busca de uma suposta norma Coda, onde a língua padrão rege este modelo, para depois desconstruir no, momento que ela entende que é na singularidade das histórias naquilo que me atravessa é que me fazem significar o ser Coda.

#### 5.1.6 Retalhos: Desenha para mim?



A palavra Retalhos foi escolhida para batizar o bate papo, não por juntar sobras de costuras, mas, por pedaços cerzidos<sup>44</sup>, a partir de diversas partes de tecidos

---

<sup>44</sup> Conserto em tecido rasgado que deixa a urdidura refeita, de modo que o trabalho é imperceptível ou quase imperceptível. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em 22 ago. 2023.

multicoloridos, multiformes, de várias estampas. Texturas tingidas de histórias, existências, encontros e visões de mundo, costuradas afetivamente por nós, com paciência, resignação, revolta, dor, compreensão, fé, carinho, raiva e, acima de tudo, com arte. Arte de ouvir e de ser ouvida no nosso tempo e nos silêncios. Essa construção artesanal de trocas e teceres, me permitiu uma linda peça. Este encontro foi entre eu e uma Coda professora pedagoga e intérprete de Libras que atua em uma escola como docente em uma escola pública e, à noite, como intérprete num instituto Federal, no estado do Rio de Janeiro.

Desde a minha época de escola eu peço para meus professores: desenha para mim?. Era para tentar entender a matéria e ele não desenhava e não me entendia, e eu não entendia suas palavras, uma confusão! Depois como professora sempre perguntava para meus alunos: Querem que eu desenhe? Você entendeu? E, como intérprete, vira e mexe, quando o surdo não entende e eu percebo na sua expressão, eu me ofereço para desenhar, mas, para o professor é difícil demais entender. E eu, fico numa situação constrangedora. O sentimento é de estar fazendo a coisa certa, porém, consciente de estar ultrapassando os espaços. Misturo o tempo todo os papéis.

A nossa conversa rendeu e foi muito produtiva em relação à temática da tese, que discorreu sobre dois assuntos muito frequentes em relação à educação de surdos: as estratégias de aprendizagem para os surdos e a constituição de professores que, frente aos desafios linguísticos e culturais diferentes da realidade comum da escola, por vezes, não reformulam suas práticas pedagógicas. As estratégias visuais do Coda, para entender e se comunicar no mundo, tanto na sua vivência como aluna Coda e, posteriormente, como profissional na educação de surdos, como Tradutor Intérprete de Língua de Sinais (TILS) ou professora. A frase *'desenha para mim?'* muito diz sobre a sua experiência, em que a marca da visualidade organiza e estrutura o aprendizado.

Trago dois pontos para a problematização dessa conversa. O primeiro, sobre as relações sentimentais que envolveram essa professora. O sentimento de culpa e compromisso que está impresso nas relações cotidianas, como filha de surdos; dos Coda professores sujeitos da pesquisa que, na sua grande maioria, sentem-se culpados e sobrecarregados quando não dão conta de uma comunicação efetiva, principalmente, no âmbito profissional. E a questão visual que coube na discussão da pesquisa como a experiência reverberada na docência.

*Desenha para mim*, é uma estratégia visual, uma prática comum exercida por nós, Codas, para facilitar a comunicação ou o entendimento de alguma situação incompreendida entre as línguas. Presenciei muitas cenas feitas no ar, na falta de um sinal ou de uma palavra, bilhetinhos passados por baixo da porta trancada do banheiro, sinalizadores luminosos, espelhos, entre outros objetos, como meio de comunicação entre surdos e ouvintes.

Consigo perceber que as vivências experienciadas por mim são muito próximas às vivências retratadas nas falas da professora (*desenha para mim*), que se repetem como práticas no ambiente escolar. As estratégias visuais solicitadas, traduzidas como: “poxa, se você não sabe explicar o conteúdo na minha língua, desenha para eu tentar entender?”. Ou na posição de intérprete: “Posso desenhá-lo, acho que ele vai entender melhor!”. As falas cuidadosas e aliadas a uma certa indignação desta professora, quando relatou que a professora titular da turma não repete a explicação do conteúdo e não retorna ao ponto que fica sem entendimento ao aluno surdo, acaba causando uma forma de exclusão, pois o aluno tem o direito de sair da aula, ao menos, numa tentativa de ter compreendido o conteúdo trabalhado, como seus colegas não surdos. Na narrativa abaixo a Coda Professora relatou sobre as situações de desconforto que cotidianamente vivência com os alunos surdos em salas de aula.

Ela não repete, e ainda diz para tentar fazer o exercício em casa com a mãe! Eu vou lá antes de guardar o caderno e explico de novo e de novo, se for possível, não deixo ir para casa com dúvidas”. Em outro relato. “Outra vez deixei acontecer, não queria me atravessar no trabalho do meu colega, eu estava atuando como intérprete. Fiquei me sentindo muito mal comigo, por ter deixado negligenciar e não fiz nada. Agora, não deixo mais, se tiver que falar, falo! E sempre peço antes da aula uma explicação, para dar uma entendida no conteúdo, eu vejo essa atitude muito mais pedagógica do que de interpretação, vem do meu lado professora e, certamente, Coda. É além de interpretar, é..., mas, nem sempre sou intérprete, mas, sempre sou Coda. Fui naquele momento para interpretar e não ensinar e por isso, talvez, fiquei mal com a negligência do professor.

Aqui, as intérpretes, às vezes, não vêm e não temos quem faça a interpretação, é uma dificuldade. Questões financeiras, saúde, esgotamento. E eu não me dou a esse luxo, venho sempre. Faço tudo nos detalhes, me esmero para fazer sentido a minha interpretação e a delas. Geralmente sou recriminada pelas minhas colegas, por isso. [...] penso que meus pais não tiveram isso, alguém que explicasse minuciosamente, nem sei como era naquela época a classe especial. Eu faço assim e não me importo com o que falam. Eu sei na teoria que é o professor que ensina e o intérprete interpreta, eu não consigo me desligar, faço do meu jeito.

Nas falas, a relação da vida pessoal é emaranhada com a profissional, talvez uma compreensão possa ser interpretada aqui como o desenvolvimento de uma sensibilidade fundamentada na proteção e no cuidado, que foi constituída numa relação entre pares semelhantes, que é acionada diante dos desafios vivenciados pela vida pregressa da Coda professora com seus pais surdos e como filha de surdos. Afinal, proteger os estudantes, especialmente aqueles em situações de vulnerabilidade social, política, linguística, vai além de, simplesmente, criar uma barreira contra as violências dos muros de fora e de dentro da escola, a qual o sujeito vai se deparar, em especial, os mais vulneráveis, como insultos e humilhações, incluindo gestos e olhares que envolvem o mundo social na escola, expressos nas diversas formas.

As atitudes sobre a docência da Coda professora contemplam o que Larrosa falou a respeito do ofício de ser professor, tecido numa construção artesã de produção de saberes, onde o professor é aquele “que guia a atenção, a mantém e a verifica” (LARROSA, 2018, p.315). Alia-se a isto uma relação de amor e responsabilidade com o mundo, dando sentido ao que faz e ensina. O tecer de saberes, nas suas relações do professor com a ação artesã, mostra a maestria e amor pela matéria que ensina, que Masschelein (2013), chama como figura do “professor *amateur*”, ou seja, “que é aquele que ensina a matéria e o amor a essa matéria” (LARROSA, 2018, p. 40). Na defesa desse “professor *amateur*” posso dizer que essa professora, ao constituir-se nessa maestria, mostrar um fazer pedagógico reconhecido no valor das pequenas coisas, não para facilitar a vida do aluno, e sim para encantá-lo, para torná-lo forte e seguro para sua caminhada.

Outro elemento muito presente na pergunta ‘desenha para mim?’ é o conceito de visualidade. Este está para além da escolarização institucionalizada, pela presença do intérprete do sujeito surdo na sala de aula. Está presente na sua constituição enquanto sujeito visual. São as questões visuais nas relações da Coda professora quando ela questiona, por exemplo, a forma como a professora se nega a visualizar o conteúdo para proporcionar o entendimento para o aluno surdo. Segundo Campello, a pedagogia surda está fundamentada pela visualidade:

É um novo campo de estudos com uma demanda importante da sociedade que pressiona a educação formal a modificar ou criar propostas pedagógicas pautadas na visualidade a fim de reorientar os processos de ensinar e aprender como um todo e, particularmente,

daqueles que incluem os sujeitos Surdos-Mudos. Este movimento de estudos da visualidade precisa ser considerado, portanto, quando se fala de Pedagogia Visual e Educação de sujeitos Surdos-Mudos (CAMPELLO, 2008, p. 11).

Não busco entender quando surgiram os estudos sobre a visualidades surda como campo de estudo. Parto do entendimento da visualidade nos processos de constituições do surdo amalgamado à educação, trazidos pelas conversas e aos modos de vida surda com os quais convivo. Argumento teoricamente com Campello (2008) que escreveu sua tese a respeito do histórico, legal e constitutivo das visualidades surdas para uma pedagogia surda.

As experiências visuais, produzem subjetividades surdas que são profundamente atravessadas pela presença da imagem e pelo uso dos signos que formam os enunciados sobre o mundo, dando um mínimo de recursos para quem se desenvolve no domínio visual e espacial, no caso os surdos. Essas experiências desenvolveram novas maneiras de envolver os sentidos, uma vez que a imagem transcende seu papel meramente ilustrativo da oralidade. O que percebo visualmente assume uma dimensão distinta para o sujeito surdo e se torna necessário interpretar e significar significados ao que está presenciado. Portanto, as formas de pensamento se tornam intrincadas, exigindo a interpretação da interação entre imagem e o que foi dito sobre ela. Essa dinâmica redefine a relação entre o sujeito e o conhecimento, especialmente no contexto do processo de ensino e aprendizagem.

Destacam-se discursos não somente orais ou escritos, mas, imagéticos que medeiam outras formas de produção de conhecimento. Como exemplo, trabalhar o valor das casas decimais com cores azul - unidade, amarelo - dezena, verde - centena e vermelho – milhar. Caso esteja escrevendo ou falo o número 20, o aluno não surdo ouve e entende, traz todo o contexto de valor, do número; o aluno surdo vê o número 2 e o 0 e a cor mostra que o seu valor é outro. Apresento 20 na cor amarelo já vem na sua mente toda a visualização anterior (já ensinada) do valor de duas dezenas, 20 unidades. Então, ao mostrar um número 3 na cor azul, aquele número é realmente é o 3 e vale 3 unidades. Se tenho um 3 amarelo, ele já sabe que é 30. Além de organizar a sala de aula com a possibilidade de um olhar mais amplo, é possível aproveitar os espaços para ilustrar e facilitar as significações.

O exemplo criado para exemplificar, vem ao encontro do que entendi ao reler Laborit (1994), quando ela coloca que quando criança o som não a pertencia e, assim,

passou a identificar tudo visualmente e expressar-se, também, com sinais visuais ou por signos visuais. Laborit, atualmente, é escritora e atriz francesa, que explica no seu livro, *O Voo da gaivota*, que seu processo de comunicação esteve muito marcado pela visualidade. Ela disse que "... não era nunca por intermédio de palavras, mas, por letras visuais" (LABORIT, 1994, p.7) ou por signos visuais que se relacionava com os demais. Na época do livro não se falava em pedagogia surda ou numa pedagogia visual, porém, ela dava sinais do movimento da visualidade na apreensão e significação do mundo.

As Pedagogias Surdas ou Pedagogias Visuais, as quais não são lidas no singular, por não ter como fixá-las, nomeá-las como única, moldam-se sobre as bases da visualidade, ou seja, têm o signo visual como estratégia para ensinar. Mas, infelizmente, nem todos os professores entendem que a visualidade é uma estratégia muito potente, principalmente, no caso na educação de surdos. Caso entendessem não teriam dificuldades em desenhar, visualizar, nas suas aulas.

Outro fator interessante que a visualidade, a pedagogia surda e a experiência visual me fez pensar foi sobre como encontramos referências sobre a Língua Brasileira de Sinais, a Libras, nos documentos legais como na Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002

Art. 1º: é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único: entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos nas comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Pelas descrições legais, a Libras é representada pelo sistema linguístico de natureza visual-motora; constitui o sistema linguístico de transmissão de ideias, por sinais que respeitam uma gramática própria. Atualmente, desde a institucionalização da lei, a Libras é contemplada na escola pela presença do intérprete na sala de aula. Isto não basta para a efetivação de uma educação bilíngue. Com essa assertiva não intenciono fazer um juízo de valor em relação à presença dos TILS na efetivação das políticas de educação bilíngue para surdos, afinal a mudança da realidade escolar com a presença do intérprete é inquestionável. O que quero dizer é que é inegável a

presença e o conhecimento das leis para garantir, mesmo que pelo viés da obrigatoriedade, as conquistas da comunidade surda.

Os agentes envolvidos com a educação de surdos, o intérprete, o monitor ou o professor bilíngue, ao pautarem os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva da diferença surda, onde as questões culturais e a presença da língua de sinais ocupam a centralidade da prática pedagógica, constituem outros olhares acerca das estratégias para o ensino de alunos surdos. Nesse sentido, um currículo escolar que verse sobre artes, literatura, artefatos culturais de diversas naturezas desde a tecnológica, o *SignWriting*, na escrita de sinais, tem outro olhar para as estratégias de ensino para alunos surdos.

As bases teórico-metodológicas-culturais, que movimentaram a educação de surdos, aliadas aos movimentos políticos da comunidade surda, tratam da defesa de uma educação pautada na língua de sinais, ou seja a defesa de uma educação bilíngue. Essa prerrogativa torna-se a pauta central do documento elaborado pela comunidade surda, 'A Educação que Nós Surdos Queremos', no Pré-Congresso que antecipou o V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, na UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Deste originaram-se outros encaminhamentos legais como o Decreto 5626/05 que orienta a educação de surdos.

É fundamental conhecer o campo de saber para compreender a importância da articulação entre os campos dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos na produção de uma rede discursiva sobre cultura surda e seus efeitos na constituição da subjetividade surda. Importante lembrar que esses campos se afastam das noções de sujeito surdo como marca da deficiência e da representação clínico-terapêutica onde os surdos passaram a ser compreendidos como sujeitos incompletos, marcados pela falta. Esses campos de saber são constituídos como um espaço de produção de outras malhas discursivas que se interseccionam a outras práticas culturais como as de gênero, étnicas, surdas. Portanto, movimentam-se nesse enredo discursivo outras formas de pensamento, de representação da cultura surda, tornando-se possível desconstruir a ideia de que a educação escolar das pessoas surdas seja apenas pela língua de sinais ou pela presença de intérprete.

Na visualidade, apreende-se o que dá significado às suas percepções, possibilitando a interpretação. Como, por exemplo, as expressões faciais, sentir a presença de alguém chegando, a visão periférica e os sinais visuais relacionados a

algum fenômeno, antecipar uma emoção com algo que vai acontecer, percebendo os movimentos e as configurações visuais da cena. São inúmeras as presenças de visualidades que produzem sensações e interpretações numa sala de aula, as quais são constantes na vida do surdo e que, muitas vezes, passam despercebidas pelo dia a dia da escola.

Essas interpretações visuais funcionam como substitutos do que eles não podem ouvir. Nessa perspectiva, a ausência do sentido da audição é complementada pela visão, que se desenvolve de acordo com a percepção visual construída a partir do mundo que cercam as pessoas surdas. Seguindo os preceitos dos Estudos Surdos o termo 'Surdez' é entendido como "uma experiência visual" (SKLIAR, 1998, p. 11), ou seja, é uma "vivência de não ter a capacidade de ouvir" (PADDEN; HUMPHRIES, 1988, p. 12).

Ladd (2009), a partir de seus estudos na Universidade de Bristol, inaugurou um campo teórico investigativo amplo e multifacetado que buscou dar protagonismo à materialidade surda (*Deaf Way*) e suas histórias de resistência, abrangendo categorias conceituais que visam construir o que ele descreveu como uma Epistemologia Surda. Observamos que as reflexões e análises de Paddy Ladd, nessa empreitada, foram desenvolvidas através do esforço de buscar imagens do cotidiano para contextualizar e compreender os complexos pensamentos relacionados à cultura visual e à língua de sinais dos surdos.

O conceito de visualidade é extremamente importante para pensar as estratégias de ensino no contexto da educação bilíngue, onde a conversa não finaliza, assim como as questões sobre a visualidade nas estratégias de ensino, onde a relação com o outro aprimora e reorganiza *inputs* adequados para o desenvolvimento do aluno surdo. Portanto, trata-se de pensar em uma pedagogia para alunos surdos e não apenas recursos, técnicas e/ou procedimentos visuais adaptados de modelos auditivos. Uma pedagogia que tome como fundamental o uso dos artefatos culturais, principalmente, quando se tem subjetividades surdas constituídas fortemente em uma cultura visual.

Para finalizar a escrita desta seção, ressalto que, na perspectiva do diálogo, não há lugar para o embate de ideias, na qual ao final temos um ganhador, mas, as infinitas possibilidades da conversa que sempre nos permitem a irrupção de outra conversa, afinal uma conversa nunca termina! Aprendemos com o que é dito. Em um lugar de produção de conhecimento e potência pedagógica, não se finalizam as

conversas, elas abrem caminhos para a continuação de outras conversas, pensamentos e escritas.

### 5.1.7 *Stitch*: o parafuso da costura

A conversa batizada como *Stitch* foi com duas Codas atuantes na comunidade surda de suas localidades, não apenas pelo viés educacional, mas, pelo ativismo no reconhecimento do sujeito surdo em todos os espaços sociais. São duas amigas, pares Codas, que têm sua caminhada de formação na educação de surdos, tanto como intérpretes, quanto como professoras. Atuam, também, como profissionais técnicas em escolas de surdos. Este encontro foi batizado como *o parafuso da costura* e por *firmar pontos*.

A conversa iniciou com a minha satisfação com a presença das professoras que têm suas rotinas muito ocupadas. Fiquei muito feliz que puderam participar. Destaco que o convite foi endereçado ao coletivo para quem pudesse participar. Então, ao registrar, lembro dessa conversa marcada pela saudade do encontro presencial, das boas risadas e de assuntos afins. Falei das minhas atividades e, com isso, aproveitei para apresentar como estava sendo conduzida a minha pesquisa. Apresentei a metodologia e as formas de registro e recebi algumas dicas. Ao desenvolver a conversa apareceram assuntos, tais como ser ou não ser intérpretes. *“Como assim você não é intérprete? Claro que é! Desde que nascemos interpretamos e somos a boca os ouvidos dos nossos pais!”*

É, de fato! Ser Coda é um jogo constante de vai e vem de forças tensionadas pelas práticas discursivas, que nos ressignifica a todo momento: *“Eu não sou intérprete, agora eu sou”*. Sou intérprete ou não sou intérprete, faço ou não faço desta maneira, resisto e, assim, procuro manter o jogo sempre em funcionamento. A interpretação profissional e o Coda provocam tensionamentos constantes que geralmente aparecem nas rodas de conversas entre pares Codas, seja num relato de uma situação, numa dúvida de como usar um sinal ou na ausência desse Coda profissional intérprete. *“Você não é intérprete?”*.

Situações de interpretação para nossos pais ou para outros surdos, por vezes, podem gerar atravessamentos não muito saudáveis ou até mesmo violentos,

produzindo diferentes modos de existir, incidindo numa postura ativa de vida, como se percebe na fala:

desde muito cedo e juntamente com todos os desdobramentos e funções que o filho de pais surdos têm frente às escolhas culturais e linguísticas que perpassam, principalmente, pela língua, é comum o Coda começar a receber algumas responsabilidades de interpretação, mesmo que, a princípio, sejam em situações aparentemente simples e informais. (Coda 2)

Para argumentar essa fala Souza (2014, p. 38), pesquisador e Coda professor, disse na sua dissertação:

Desde a infância, muitos filhos de pais surdos começam a se deparar com situações complexas de interpretação e, muitas vezes, acabam sendo orientados pelos próprios pais sobre como interpretar, visto que a atividade ali realizada não é a de interpretação profissional. O filho ouvinte de pais surdos (Coda), geralmente, cresce em um ambiente em que adquire a língua de sinais naturalmente, porém, ao sair de sua casa também sairá de um universo específico e se confrontará com outro que apresenta características diferentes, sendo a língua a principal delas.

É muito natural para Coda seguirem profissionalmente a área da tradução. É algo como aperfeiçoar aquilo que foi ganho de herança, transformando-nos em outro personagem de uma mesma história. Sou Coda e profissional Tradutor intérprete! Em outra conversa citei Delory-Momberger, no início da seção 5.1.3 sobre o que as narrativas produzem em nós e sobre nós. Para Nietzsche,

o que sabemos e dizemos sobre o mundo e as coisas que estão nele é sempre uma questão de perspectiva – isso é, de que modo essa ou aquela perspectiva não só formata como podemos pensar, mas também informa o que podemos pensar –, para Wittgenstein tudo o que sabemos e dizemos é sempre uma questão pragmática - isso é, de que modo essa ou aquela forma de vida constitui ou engendra significados no seu próprio desenrolar vital. Em ambos, o que interessa é a vida, essa pulsação em constante mutação, e não a metafísica ou qualquer outra coisa que supostamente possa estar para além da vida... (VEIGA-NETO, 2004, p.115).

Somos personagens da nossa própria história, essa é a frase que ficou nas minhas anotações, ao evidenciar modos de vida Coda.

## 5.2 ABRO E FECHO: FINALIZAÇÃO DOS REGISTROS E DAS CONVERSAS

A imagem de um zíper marca a ideia do fechar e de abrir, como o último encontro que foi realizado com a intenção do fechamento das agendas de conversas sobre Cudas e docências. Organizei o último encontro com a finalidade do *feedback*, incluindo agradecimentos ao retorno dos participantes. Organizei o ambiente virtual com imagens; iluminei a sala física na intenção de um registro. Não apareceu ninguém! Pensei estar iniciando mais cedo, devido à ansiedade da despedida. Conferi o horário e estava tudo dentro do tempo determinado no lembrete enviado pelo WhatsApp. Ao abrir a sala, na plataforma *Meet*, surgiu uma menina Coda que estava iniciando seu processo de formação na área da educação de surdos. Ela disse: “*Oi, resolvi entrar para conhecer vocês*”. Identificou-se como moradora de uma cidade do interior de São Paulo, filha de pai e mãe surdos, justificando sua entrada na sala pela curiosidade em saber quem são os Cudas e o que fazem nesses bate-papos. Evidenciou estar cheia de histórias de vida; pulsante para contar! E eu, assustada em como dar conta daquele encontro sem planos, fiquei muito feliz com mais um contato, uma amizade com um sujeito igual a mim, mais jovem, mas, com vontade de pensar e constituir-se profissional da área da educação de surdos.

Havia planejado mostrar para os grupos participantes os portfólios com os registros de como havia estruturado as conversas na escrita e na imprevisibilidade da conversa. A Coda, futura professora, disse: “*eu vi que você colocou o convite no grupo, fiquei curiosa e depois de muita resistência decidi entrar*”. E eu, surpresa, respondi: “*que legal que você se encorajou a entrar, eu também estava insegura!*” Pensei: *Ok, ela é uma Coda e estamos nos conhecendo e isso é muito bom!*

Nossa conversa passou a fluir após assumirmos nossa insegurança como algo comum. No contexto de desenvolvimento da pesquisa eu me encontrava no último dos encontros, pensando num fechamento. No entanto, esta jovem Coda, em período inicial da Faculdade de Pedagogia, chegou para me mostrar que estamos somente começando. Nossa conversa tomou proporções grandiosas e, nesses extremos, nos permitimos a um espaço de intimidade, trocas e planos, conversamos de igual para igual. Um dos assuntos foi muito interessante, me conduziu a repensar as verdades que são produzidas ou sobre aquelas que circulam sobre os surdos e que respingam sobre o Coda, a respeito da escrita da língua portuguesa.

O assunto surgiu após ela conhecer a minha história, sobre o que eu pesquisava, qual o meu interesse nas conversas. Então ela disse: “*que bom que você está fazendo o doutorado, você deve escrever melhor do que eu que estou no início da graduação!*”. Esta fala foi muito forte, gatilhou em mim algumas emoções que profundamente me afetaram no instante em que, novamente, é muito representativa a ideia de que Coda não sabe português.

Há alguns anos atrás, na minha experiência como professora substituta de Libras, em um curso de licenciatura na UFSM, fiz uma atividade com os professores surdos. A atividade consistia em eles produzirem algo que remetesse a uma representação de sua forma de dar aulas. Podia ser frase, desenhos, imagens, fotos ou vídeo. Como resposta, por unanimidade, tanto dos professores surdos do ensino superior, quanto dos professores da escola básica, apresentaram desenhos de mãos representando a sua língua. Poucos escritos e muitas mãos espalhadas pela folha A4. Mãos!

A questão da língua é a marca que está presente na vida dos surdos e a Libras é a marca dos surdos brasileiros. Relembrei este fato pessoal para contextualizar o que me fez sentido ao ouvir sobre a escrita da língua portuguesa num espaço institucionalizado como um Curso de doutorado e de graduação. Lembrar dessa dinâmica sobre a imagem das mãos, sinaliza uma marca surda carregada de representatividade na língua de sinais. Percebi, ao longo da pesquisa, que em se tratando de Codas que desenvolvem uma relação criativa com a língua de seus pais, também carregam a sua língua de instrução como um balizador para essa marca. Pensar o *Coda que não sabe português*, coloca em dúvida as marcas que os filhos ouvintes carregam de pais surdos ao identificarem-se Codas (bilíngues e bimodais).

Para argumentar as questões relacionadas à escrita da língua portuguesa por Codas busco os estudos de Quadros (2017) e Costa (2021), que apresentaram o que significa ser Coda em relação à língua ao bicultural. Segundo Skliar e Quadros (2000), os Codas:

Desenvolvem-se em meio a surdos adultos e, também, a ouvintes adultos. Aí reflete-se a contradição na formação da identidade desses “ouvintes”, ao mesmo tempo que essas crianças desenvolvem experiências auditivas enquanto ouvintes, tornam-na diferentes dos surdos colocando-as à parte da comunidade de forma sutil, assim como relatam Padden e Humphries (...). Em contrapartida, temos um tipo de “ouvintes

que se diferencia dos “outros” ouvintes pois apesar dos filhos de pais surdos serem ouvintes, eles têm a experiência visual adquirida juntamente a comunidade surda e seus familiares. (SKLIAR; QUADROS, 2000, p. 44).

A existência dos Codas, crianças ouvintes nascidas em famílias surdas, diz de um sujeito que cresce em um ambiente onde a língua de sinais é a língua principal de comunicação. São ouvintes diferentes. Ouso dizer serem ouvintes que pensam em Libras. Essas crianças são, frequentemente, chamadas de bilíngues e bimodais, porque internalizam tanto a língua de sinais quanto a língua falada, no caso, o português, e fazem escolhas linguísticas de acordo com o contexto de comunicação em que estão confortáveis. Por exemplo: *quando estou com surdos sinalizo, quando estou com ouvintes, utilizo o português oral. Na hora de escrever queria só libras, minha língua confortável!* Os Codas bilíngues bimodais podem ter desenvolvido fluência em ambas as línguas, ao longo de suas vidas, mas, podem também, dominar uma das línguas, como a falada, que ao ter mais contato passou a ocupar o lugar de língua primária desses bilíngues.

Para Souza (2014) o filho ouvinte de pais surdos que cresce em um ambiente em que adquire a língua de sinais nunca a esquece, porém, ao sair do seu convívio familiar diminui o contato, por sair de um universo linguisticamente sinalizado. O confronto acontece com a língua da sociedade oral, que apresenta características diferentes.

Carregados afetivamente pelas características da língua de herança surda e sua condição de ouvinte, são colocados na posição de entre lugares, ou seja, em dois lugares ao mesmo tempo: lugar surdo, que eu diria o lugar do uso da língua de sinais e o seu lugar de ouvinte, no momento de oralizar.

O sujeito Coda saber ou não português não é uma regra, assim como o surdo que não sabe português, tem surdo que sabe as regras gramaticais da língua portuguesa escrita ou até de uma terceira língua muito bem escrita, melhor que ouvintes. Não é o caso da discussão, chamo a atenção para a recorrência da colocação desta Coda sobre o Coda não saber o português escrito.

Busquei dialogar com autores e acabei encaminhando o meu pensamento àquilo que em todos os encontros foi retomado pelas histórias das Professoras Codas: a imposição de uma norma, mas também, as possibilidades de negociação -

permeadas pelos jogos de poder e de saber sobre línguas- haja vista a posição do sujeito Coda neste espaço fronteiriço.

Não saber português é algo que me incomoda pessoalmente, pelas relações que acabei ao longo da vida internalizando, uma questão a parte para falar. Sobre não saber português, repetir que o Coda não sabe português é narrar uma das interfaces do ser surdo na história do povo surdo, onde a narrativa põe em evidência as marcas negativas de que o surdo não aprende, que o identificam como um ser incompleto, incapaz. A partir da afirmação “*ele não sabe português*”, se vê representada uma concepção da surdez permeada pelos discursos da incapacidade que violenta física e simbolicamente o surdo e, conseqüentemente, o Coda. Tratam-se de estratégias de poder que colonizam, produzem preconceitos e extermínios subjetivos que envolvem o ser surdo a respeito da escrita da língua portuguesa.

Inúmeros textos, discutem a língua portuguesa para surdo como L2, porém, gostaria de trazer uma breve problematização sobre a norma da oralização, que borra a história do surdo na escrita de uma língua, no mito do surdo não saber português. Entendo o quanto ambos olhares legitimam uma série de práticas violentas, oralistas, para o surdo e para o Coda, afetando de forma negativa a construção da subjetividade e do seu direito de usar a língua que lhe for mais confortável e a aprender uma segunda língua de uma forma significativa.

Nesse sentido, vale ressaltar que o Coda, pode não entender ou aceitar a sua diferença linguística da maioria ouvinte, pois é um ouvinte que sinaliza. Sua percepção visual do mundo e a sua forma de ser, apresentados como herança de seus pais, assim como as práticas de contato institucionalizado com língua portuguesa na escola, podem mascarar a internalização daquilo que foi produzido sobre os surdos e que lhe atravessa como algo não tão positivo. Quero dizer que ao assumir a relação com a fluência ou não fluência linguística, com a visualidade que foi apresentada como uma forma cultural de entender e produzir o mundo.

Os Codas têm um outro modo de ver o mundo. De uma forma única, já foi afirmado por autores como Sander e Mori (2016) que eles crescem bilíngues, em duas línguas e em duas culturas, por circularem em dois mundos diferentes. Além de serem intérpretes naturais, forjados e amadurecidos precocemente no contexto familiar, estão situados no espaço da família surda e no contexto de uma sociedade ouvinte. Por isso, justifica-se a singularidade de um modo de vida.

A temática que retrata os Cotas é escassa em nossa literatura e pouco se tem de publicações sobre a aquisição da língua portuguesa para sujeitos Cotas. O que tenho encontrado são referências do Coda ser bilíngue no par Libras-português oral, e nada sobre a concepção desse bilíngue na aquisição natural da língua portuguesa. Exceto os Cotas intérpretes que estudam as duas línguas na formalidade que a profissão exige. Para quem é ativista na área da educação de surdos e da educação em geral sabe da sua importância e do universo que os Cotas abrangem.

Alguns pesquisadores como Fernandes (1990; 2003), Pereira (2000), Baptista (2010), entre outros autores da área da surdez, buscaram na história fatos que justificassem o discurso sobre as dificuldades que os surdos apresentam no uso da Língua Portuguesa. Filio-me àqueles que defendem que tais dificuldades não devem ser atribuídas à surdez, mas sim, à forma como a língua foi ensinada nas escolas.

Organizei como citato no início da escrita, o último encontro, porém, o acaso mostrou-me que este último encontro foi fechado como um zíper, na possibilidade de ser aberto por qualquer pesquisador interessado em seguir a pesquisa, a qualquer momento. Sinto que os estudos sobre Cotas estão no início. Há muito a pesquisar, há muito por conhecer!

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa vem de algo que nos afeta, a temática, a rotina que estabelecemos, as parcerias que fazemos, tudo é muito intenso, por isso o primeiro desafio foi a dificuldade em finalizar a tese com ar de despedida. Muitas questões me interpelaram a respeito da constituição subjetiva do Coda e que me fizeram pensar a minha existência, enquanto professora, mãe, filha e Coda, nesses anos de envolvimento com a pesquisa. Foram quatro anos e meio de convivências com colegas pesquisadores, professores especiais, pelos quais tenho muita admiração e respeito, por suas trajetórias na universidade e suas produções. Eles foram encorajadores e transformadores na minha vida, profissional e pessoal.

Durante o tempo de pesquisa, também é preciso comentar o contexto social e político vivenciado pela pandemia, perdas de pessoas amigas, o mundo em crise, fome, desigualdades sociais, descaso com a saúde, negação da ciência, cortes nos investimentos da educação e da assistência social, além dos desdobramentos políticos internacionais que resultaram numa guerra e depois em outra. Porém, nesse período de tese, vivenciei coisas boas como a minha família unida, saudável e feliz, recebi o Bud como parte da família. Começo a tese com minha filha criança, em quatro anos vejo a sua transformação em uma adolescente, linda, justa participante crítica das minhas discussões. Acompanhei emocionalmente e presencialmente o processo de cura da doença de duas grandes amigas. Bebês de amigas nasceram. Fui a festas, viagens e shows. Minha irmã voltou a morar em Santa Maria, e já foi embora de novo. Minha irmã caçula, montou sua própria casa. Saí do emprego, fui para outro. Passei num concurso. Fiz amizades. Participei ativamente do processo de eleições para Presidência da República, na luta por um governo mais humano, conheci pessoas, e me afastei de outras.... Muitas coisas acontecem em quatro anos. O período de tese nos deixa diferentes, sensíveis, emotivas, racionais, mas não nos afasta do mundo nem das pessoas, muito pelo contrário, nos coloca em sintonia com tudo de uma forma mais viva, presente, criativa e crítica, fazendo valer a pena cada respiro e energia destinados ao outro. Só tenho a agradecer os atravessamentos intensos que o tempo, acontecimentos e espaços me foram proporcionados.

Exposta minha retrospectiva me encorajo a bordar um final com a 'trama da própria trama'.

## Tramas para finalizar – Jacquard no brocado – resistências



*A trama tem o nome do francês Joseph Marie Jacquard, que inventou o mecanismo de padronização de estampas em 1801. Geralmente, as peças com o tecido jacquard são mais fortes e resistentes do que aqueles com tecidos básicos. Normalmente, esses tecidos são brilhantes (dependendo do tipo de fibra) com estampas e desenhos arabescos, bom para decoração.*

Vou explicar a escolha da trama para a nota de abertura da seção final. Jacquard é um tecido resistente e versátil, é aquele tecido de sofá que forrou a maioria dos sofás dos anos 1980. Pelo fato do meu pai ter sido estofador, logicamente, este tecido fez parte da minha infância, no manuseio dos retalhos nas brincadeiras de costurinha e nas minhas roupas. Peças como colete, bermuda e saia de jacquard foram looks usados na minha infância, feitos pela minha mãe e avó. Quando fui escolher uma trama que ilustrasse a produção da pesquisa, não lembrei deste tecido como parte da minha constituição filha de estofador<sup>45</sup>. Pensei em uma trama bonita, elaborada e diversa, que poderia ser trabalhada tanto nos tecidos leves quanto nos firmes e resistentes, produzindo qualquer peça. O jacquard, é uma trama o que nos mostra possibilidades, singularidades e produções de um novo em cima do já feito. O tear tecido jacquard, como se fala, ele é tramado e retramado com a própria linha, por isso a singularidade e o detalhe, este que está na aproximação com a pesquisa, as singularidades.

Dada a associação da trama com o vivido de mais lindo e produtivo, interessante, minucioso, cansativo, porém, prazeroso nos últimos quatro anos, o jacquard encerra, metaforicamente, parte de um ciclo muito significativo. Sem a

---

<sup>45</sup> Ter sido constituída filha de estofador, também foi uma experiência muito significativa, me divertia, principalmente nos *achadinhos*, objetos inusitados que encontrava dentro dos sofás ao serem desmanchados, amava brincar com os mostruários de tecido e com os retalhos, para fazer roupas de boneca e 'tope' para cabelo.

intenção, o encontro com a trama, costurou o meu hoje pesquisadora em um parágrafo do meu passado.

Os pontos que destaco para a escrita final deste processo, giram em torno daquilo que entendi e interpretei sobre a experiência narrada das Cudas professoras de suas histórias de vida e suas docências. As narrativas Coda, produzidas em torno de uma discursividade sobre o sujeito surdo, muito marcada por um modo de sobreviver-existir como seus pais surdos, vivências com a comunidade surda e a relação com a língua. A fundamentação teórica das discussões inicia com a minha história de vida, escrita em detalhes das minhas vivências. Fundamentada em tudo que eu havia tido acesso, nas vivências, lido nas publicações sobre Cudas, como nos grupos em que tenho participado<sup>46</sup> com meus pares Cudas ou com os surdos sobre Cudas.

A defesa de uma representatividade, a partir de minha narrativa de vida, foi justificada no Capítulo 'Álbum de Família: a visualidade de uma vida Coda', e no capítulo das publicações. Emergiram reflexões sobre as tantas afirmações e sobre o que eu sou. Partindo disso, coloquei em xeque as minhas verdades, e procurei colocar em operação um exercício de hipercrítica, na tentativa de problematizar a minha escrita no que produzi ou fui produzida, enquanto verdade sobre o sujeito Coda, pois também produzo e significo o que circula nessa narrativa discursiva.

A nova problemática que se moldou foi um deslocamento da suposta defesa a uma identidade Coda para a defesa de uma experiência Coda, a qual entendi, ao me distanciar, também como sujeito da pesquisa. A problemática atingiu os meus objetivos e reafirmou a minha tese, constatada nas conversas narrativas, onde cada uma das Cudas professoras apresentou suas vivências e histórias Cudas, contadas por meio das suas docências.

O Zig Zaguear caracterizou este movimento de vai e vem na costura desse texto, o qual resultou em enorme volume de pontos e bordados distintos, além das mudanças de perspectivas, como também de retomada. Retomar a problematização das questões de afirmação de identidade, não tomada como mote da minha pesquisa, mas, importante para pensar a experiência identitária surda dos nossos pais e que

---

<sup>46</sup> Os grupos e os encontros COda estão cada mais diversos, em um coletivo de sujeitos que se posicionam a partir das diferenças de escolaridade, gênero, etnia etc. Nunca se falou em uma norma identitária. As práticas não discursivas de grupos com modos de vida mais envolvidos com a causa surda mostram um contraste cultural. Para ilustrar, um exemplo ela filha de pais surdos e não sabe Libras.

marcam tão fortemente um coletivo. Ao dizer: *ah ele é Coda!*, já basta para associarmos significados, acolhermos e não questionarmos absolutamente nada naquela existência Coda.

A minha pesquisa não foi sobre isso, Foi, justamente ao contrário. Foi pensar o que nos faz ser Coda, no que escapa dessa identificação na vida cotidiana, no que atravessa para muito além da representação de uma identidade. Pensar nas subjetividades não é negar a identidade da sigla Coda, já representada como experiência bilíngue e bicultural, mas, usá-la como manobra inicial para abrir a peça de tecido e pensar em outros recortes, misturas e costuras.

O foco da minha pesquisa não foi pensar sobre a identidade, porém, foi inevitável passar pelos grupos, onde há conversas sobre Codas, sem mencionar esse movimento de fortalecimento identitário de um coletivo que se une pelo entendimento da diferença surda de seus pais e identificam-se por uma unidade discursiva chamada CODA. Essa unidade, representada pela definição “CODA é uma sigla em Inglês, que significa *Children of Deaf Adults*, usada para identificar os Filhos de Pais Surdos”, apareceu nesse estudo nas narrativas das Codas professoras e nas publicações analisadas, tanto dos livros quanto das pesquisas acadêmicas. Na cultura surda os filhos ouvintes recebem essa sigla por transitarem em dois mundos diferentes, duas culturas – a cultura surda e a cultura ouvinte. Portanto, nesse entremeio se criou, então, ‘a terceira cultura – CODA’.

Sabemos que há algo nesse enredo que unifica, que cola a sigla CODA como algo único que caracteriza e identifica um grupo. Coda é sermos filhos ouvintes de pais surdos, porém, se tornou necessário, para esse estudo, tensionar essa noção de identidade CODA, a fim de que eu pudesse abrir outras possibilidades de leitura para pensar os processos de subjetivação de um professor Coda. Uma das marcas da escrita representativa muito forte de autoria Coda que volta a ser tensionada na minha escrita.

A matriz teórico-metodológica foucaultiana deu pistas de como costurar as teorizações para pensar os efeitos das práticas culturais e bilíngues, nominadas por mim como vivências Coda, dentro de uma norma surda primeiramente, narradas do meu contexto familiar. Tensionamentos conceituais sobre o sujeito, subjetivação, relações de poder-saber advindas dos estudos foucaultianos e das noções como língua, interculturalidade, bilinguismo e cultura surda do campo teórico dos Estudos Culturais e Estudos Surdos, foram os fios condutores das reflexões e desconstruções

a que me propus para desenvolver e pensar a tese. Aqui, inspirada em Foucault, pensei na produção de uma subjetividade Coda, que se dá na relação de si com o outro. Lendo os artigos referendados pela representatividade e pelo viés identitário, consegui perceber o quanto a noção de Coda fixada pela identidade, engessa as possibilidades da experiência que se dá entre as diversas estruturas familiares de pais surdos e modos de vida.

Ao entender que a constituição do sujeito Coda se dá por meio dos processos de subjetivação de si consigo e de si com os outros (surdos e ouvintes), consegui compreender que um Coda professor, não está fora dessa rede discursiva e produtiva, que é da ordem da criação social e cultural. Nesse sentido, consigo ver nesse movimento do torna-se uma Coda professora, abrir-se outras possibilidades da produção de uma docência permeada por potentes relações interculturais. Entender esse processo ajuda-me a pensar na díade: Coda/professora ou Professora/Coda, afinal entendo essas posições enunciativas implicadas em robustas relações de poder e saber que se estabelecem de si consigo e com outros para a produção de uma subjetividade Coda. Muito que eu disse sobre os Codas encontrei nas publicações e na minha própria escrita de vida. Os atravessamentos vêm de um contexto identitário, amalgamado com a identidade surda de meus pais. As falas dos sujeitos Codas, também emergem de um contexto discursivo, tensionadas pelo reconhecimento sobre a língua, enunciados que operam nas práticas discursivas sobre a vida do surdo, regulando seus modos de vida, na participação na comunidade e na militância surda.

A questão identitária, que abre as minhas reflexões para essa grande costura que se constituiu junto às narrativas dos sujeitos da pesquisa, vem muito pela ideia da língua. E, para mim, a Libras é a língua do sujeito surdo e de sua família. Nessa discussão entre identidade, norma, língua e subjetividades, definida por modos de vida, resistência, construções, os meus pensamentos, por vezes bagunçado, precisou ser esquemático na escolha pela visualidade nos moldes de portfólio para apresentar um panorama de como foi organizada a pesquisa, na abertura dos títulos, como numa agenda de acontecimentos, se organizou conforme as costuras que eu fui realizando na tríade, orientações-leituras-conversas.

A necessidade de visualizar as problematizações e como relacionaria com o modo de fazer a pesquisa. para enfim atingir os objetivos norteadores que fazem parte de uma formalidade acadêmica, conduziram a uma organização visual e necessária à escrita do trabalho. A visualidade dos portfólios, possibilitou uma abertura do

pensamento para encaminhamento de outras perguntas que apareceram ao longo do percurso das conversas: *o que é mesmo que eu gostaria de saber sobre Coda como experiência intercultural, nos processos de escolarização de surdos e não surdos?*

Foi uma das perguntas que meus objetivos permitiram fazer. Trata-se de uma decisão tomada com vistas a eleger e posicionar, conceitualmente, uma centralidade não geográfica que olhará e será olhada como um farol para a feitura da tese. O leitor dessa tese ao analisar os mapas, acessará um modo comprometido de comunicar de outros modos o que este autor pretende dizer, em um arremedo de meticulosidade e afeto com o conjunto do que tem sido dito, e por todas as sinapses desta rede discursiva, que tenta acompanhar e constituir o percurso pelo qual ousou agir. Embora o mote da formação de certa docência, em seus modos de ser, fazer e pensar, venha assumindo os direcionamentos desta decisão.

As possibilidades do ato de tecer estendem-se para além do universo material dos tecidos, abrangendo, também, a esfera das narrativas e da expressão linguística. Essa metáfora ressalta a importância da criação autoral, ao explorar o que pode ser entrelaçado no tecido das histórias. Elaborar uma trama não se limita apenas a combinar elementos narrativos, mas, também envolve uma habilidade única de dar forma e significado a esses elementos, de maneira pessoal e distintiva. Assim, a prática de tecer histórias destaca a singularidade da voz autoral, ressaltando a originalidade e a criatividade na construção de narrativas que transcendem as palavras simples, lembrando, de certa forma, ao processo artístico de criação têxtil.

Na solidão do processo de escrita vem o desejo de contar histórias, lado a lado com esse processo de conversar. Emerge o desejo de trazer histórias de vidas para compor as costuras metodológicas desta pesquisa, que se revela como um grande desafio no jeito meio acadêmico de fazer pesquisa. Caminho, então, nos percursos de narrar a minha própria história, e nas tentativas de dizer como as coisas acontecem, começo a produzir uma pesquisa a partir do uso de (auto)biografias que, costuradas, irão compor esta pesquisa. Esta escolha se apresenta, inicialmente, como 'uma renovação metodológica necessária', para ir além, para propor outras discussões posteriores nas conversas com os sujeitos da pesquisa para a produção da problematização da escrita.

Os mecanismos de socialização dos grupos são alcançados através de técnicas como 'Fuxico' e 'Patchwork'. O 'fuxico', de idade secular, tem a sua criação atribuída aos escravos africanos, entretanto, se popularizou no início do século XX.

Consiste num pequeno círculo com as extremidades alinhavadas e franzidas que inspiram a criação de pequenos enfeites e adereços até a composição de peças maiores, como colchas. O termo ‘fuxico’, em português, é sinônimo de ‘fofoca’, ‘cochicho’ e, segundo o folclore local, ele recebeu este nome uma vez que as mulheres se reuniam para costurar e cochichar sobre a vida alheia.

Ao retomar os objetivos da tese e a defesa de que a experiência Coda é reverberada na docência de Coda professoras, vêm à minha mente as reflexões intensificadas nas conversas com pares Coda, nas leituras de estudos acadêmicos, em autores e autoras sobre as perspectivas teóricas eleitas para compor as análises da tese, ou seja, dos campos dos Estudos Culturais, estudos Surdos e o pensamento e Foucault e no meu Zig Zaguear ao olhar as fotografias da minha família junto à minha mãe. Esses movimentos de leitura, conversas e escuta permitiram refletir sobre o que foi produzido em torno do que é ser Coda e sobre vidas que cabem ou não na sigla. Marcas recorrentes, experiências e modos de vida.

*Reconhecer as expressões faciais do meu pai na minha professora e entender a gramática daqueles gestos foi realmente emocionante. Então, eu presumi que os surdos são mais diretos do que os ouvintes, que as informações dadas são muito mais explícitas na língua de sinais, que não importa se você repete, por exemplo. Aprendi que, ao contrário, é falta de educação esconder informações e deixá-las implícitas ou ambíguas em uma cultura que sofre com a falta e a confusão na comunicação. (Coda 1)*

Ressignifiquei todos os aspectos da minha vida como algo compartilhado por uma comunidade e não como estranhos à minha família. Por exemplo, estratégias para chamar a atenção, que poderiam ser abruptas em público — como bater na mesa ou no chão para causar vibrações, acender e apagar a luz ou lançar um objeto no campo visual — são autênticos reguladores da pragmática das linguagens. Pude considerar todas aquelas peculiaridades que sempre subestimei, como algo valioso e importante.

Em outra ordem de coisas, o que fortaleceu minha posição política foi entender que a comunidade surda está alicerçada em sua história de opressão. Percebi que a escolarização no internato de meus pais, onde a modalidade marcada era severamente punida – mãos amarradas nas costas, castigo corporal, humilhação –, teve origem no Congresso de Milão de 1880, onde se adotou o método oral em detrimento do natural e antigos meios de expressão sinalizados dos surdos, a fim de

colocá-los 'em conformidade' com um padrão social dominante. Descobri que, apesar da sua proibição, as línguas gestuais nunca desapareceram, foram transmitidas dos mais velhos aos mais novos, nos pátios, nos corredores ou nos quartos comuns, e permitiram uma circulação de conhecimento onde o sistema institucional impediu. Por isso, valorizei a resistência e resiliência dos surdos. Percebi que as vivências dos meus pais, confinados em instituições cujo muro mais intransponível era a comunicação e de onde emergiram na idade adulta, repercutiram na sua forma de ser.

Assim, as inquietações frente à nomenclatura Coda que, num primeiro olhar, se estabelecem como a necessidade da descoberta pela identidade e o espaço de constituição, no âmbito familiar/social e educacional/profissional, que foi produzido entre culturas, levam a refletir sobre constituir a ideia da existência de um professor outro. Inspirada nas minhas vivências pessoais (viver entre lugares), como professora (formação) e Coda (identidade depois subjetividade), tomo as reflexões sobre a docência de sujeitos Coda professores, na perspectiva da educação bilíngue para surdos, contextualizando a pesquisa e assumindo Coda Professor em todo o trabalho. Tantas outras conversas!

Vale lembrar que os Estudos Surdos, originados dos Estudos Culturais em Educação buscaram desafiar uma narrativa histórica colonialista imposta a grupos políticos minoritários, como negros, mulheres, LGBTQs, pessoas com deficiência, surdos, entre outros. Permitiram problematizar o sistema de representações dominantes em relação à identidade, diferença, alteridade, relações de poder e os efeitos dessas questões nos processos educativos. Seu objetivo foi de inverter essa narrativa hegemônica, que, historicamente, marginalizou esses grupos, oferecendo uma perspectiva crítica que valorize suas experiências, saberes e formas de expressão cultural.

Ao questionar e desestabilizar as concepções tradicionais sobre identidade e diferença, os Estudos Surdos trouxeram à tona a importância de considerar a diversidade e promover a inclusão nos espaços educacionais. Passaram a representar uma importante contribuição para a transformação do campo acadêmico e político nacional, promovendo um diálogo mais inclusivo, igualitário e respeitoso, com relação à diversidade cultural e às identidades minoritárias.

Os Estudos Culturais objetivaram ressignificar os discursos no campo pedagógico, com um destaque na produtividade da cultura. Essa ressignificação buscou questionar e problematizar todas as formas de fixação, essencialização e

naturalização dos sistemas representacionais, como conceitos, saberes, artefatos e práticas pedagógicas. Através desse processo de desnaturalização, os Estudos Culturais buscaram estranhar e tornar explícito o que estava naturalizado, ampliando significados e seus efeitos produtivos.

O Zig Zag está nos vai e vem das conversas entre os grupos desde o primeiro encontro, sendo intensificado no terceiro encontro, e a necessidade de trazer um recorte da história da presença destes dois personagens sociais: o surdo e o Coda na história.

No Brasil, a educação de surdos, até os anos 2000, era, predominantemente, influenciada por concepções e práticas de normalização, baseadas no modelo clínico-terapêutico da surdez. Esse modelo tinha como principal objetivo a oralização das crianças e jovens surdos, por meio de programas, metodologias e técnicas de reabilitação oral e auditiva, com o apoio de tecnologias de audição, como próteses e implantes cocleares. Os Estudos Surdos questionam e ressignificam essa representação naturalizada do campo pedagógico como um domínio clínico.

É justo dizer que o impacto dos Estudos Surdos na academia foi respaldado pela mobilização do movimento surdo nacional, que busca a universalização dos direitos humanos e linguísticos, incluindo a defesa e o reconhecimento da Libras e a busca por relações de poder mais equilibradas entre surdos e ouvintes. Esse movimento político, protagonizado por ativistas surdos, e as pesquisas em Estudos Surdos, que emergiram nas universidades alimentam-se mutuamente, inspirados pelos pressupostos dos Estudos Culturais e pelos modelos culturais da surdez.

Rapidamente, emergiram diversas pesquisas pioneiras inspiradoras, inaugurando uma virada epistemológica na forma de compreender, explicar e narrar a surdez e as experiências surdas. Essas pesquisas abordaram temas amplos que foram incorporados às políticas educacionais nacionais e locais para surdos. Alguns exemplos notáveis incluem estudos sobre a cultura surda, a identidade surda, a Libras, a literatura surda, os movimentos surdos e o letramento bilíngue para surdos. Essas pesquisas tiveram um papel fundamental na transformação do cenário educacional e político, esperançosamente para a valorização e inclusão dos surdos na sociedade brasileira. Dessa forma, as pesquisas em Estudos Surdos promoveram uma mudança significativa na forma como a surdez é compreendida e abordada, influenciando positivamente as políticas e práticas educacionais voltadas para os surdos no Brasil.

Ao tomar contato com estes estudos percebi o quanto me eram próximos e o quanto me interessava em conhecer mais sobre o tema e a dissertação produzida no mestrado me permitiu pensar no encontro, na diferença, na amizade e, também, questionar o modo como escolhemos para narrar o que nos passa no campo educacional, sem perder de vista a potência do encontro que se dá na diferença, e não entre iguais. Senti, também, a necessidade de buscar uma forma de narrar que contemplasse a heterogeneidade da relação educacional, tendo em vista uma tendência ao igual, no campo acadêmico, legitimando-se formas homogêneas de escrita, enquanto outro tempo, outro modo de perceber e agir, outra experiência de linguagem. Trata-se do desafio de inverter o olhar, de buscar compreender. Entre os inúmeros aspectos que podem ser resgatados – dos conceitos, das ideias centrais, das sensações, dos sentimentos –, há uma palavra que quero retomar: experiência. Ela ganhou destaque, tomou vida, acionou memórias em mim, produziu saberes neste trabalho, foi o dispositivo que mobilizou uma mudança de rumo na pesquisa e gerou encantamento pelo que consegui ver na escola e produzir com ela e sobre ela. Permitiu, também, habitar o espaço do outro, outra essência, além da sua própria vida.

Das conversas com as Cotas professoras, coloquei no meu caderno de anotações da tese: ‘a conversa começa timidamente com trocas de informações pessoais, como onde moram, como chegaram até a minha pesquisa, sobre os pais, família e profissão e o grupo demorou a engrenar numa conversa fluida’ e ‘Partindo da premissa de que a conversa é algo que flui na leveza do bom papo, fui atravessada pela insegurança da imprevisibilidade (característica da conversa) de acontecer ou não, pela demora do grupo em sentir-se à vontade’.

A minha preocupação estava em ficar no jogo de questionamentos, engessando a oportunidade de conversar sobre nossas docências, e ao me dar por conta da possibilidade de cair na armadilha dos jogos de perguntas fechadas sobre os sujeitos, conduzidas quase num procedimento de entrevista e deixar acontecer. Ao ser conduzida a escrever e a investigar experiências ficamos frente a frente com o singular, único e, com isso, a possibilidade de nos transformarmos na presença do outro. Aos poucos, quando explicava sobre o porquê do meu convite e da temática da tese, aconteceu o interesse pelo assunto docência, e infância com pais surdos.

A escolha pelos excertos das narrativas do grupo se deu, justamente, pelos atravessamentos e os sentidos singulares que a troca, a presença com outras histórias sobre infância Coda e formação docente, permitiu. Histórias de

transformações profissionais das professoras, em relação ao que ouviram desde crianças, trouxeram reflexões e curiosidades a serem pensadas na educação. A relevância do olhar para o outro, na perspectiva dos Estudos Surdos, e o que os enunciados produziram na subjetividade dessas professoras.

As narrativas começaram com o retorno temporal à infância. Fala situada num tempo e num espaço narrado com tantos detalhes, tornando possível imaginar e visualizar as cenas, como num espaço sub-rogado, termo usado na área da tradução para falar sobre um espaço materializado na narrativa, seja na língua oral ou visual, contendo a característica do historicamente, não cronologicamente, das suas vivências. Quando começou o bate papo, quase numa imagem nítida. O retorno temporal à infância, a situação, a pausa para situar o que é dito quase numa imagem é uma característica de quem vive nas duas modalidades linguísticas oral e visual (não necessariamente surdo ou Coda). A característica das participantes ao começar a narrar-se pela sua vivência no tempo passado. *“Quando eu era criança eu lembro que papai ...”* (Coda 2). Relatos de um passado tão presente, e ao mesmo tempo tão distante: *“A minha infância foi muito feliz com meus pais, eles trabalhavam, mamãe vendia crochê, panos de prato em uma loja, e papai era servente de uma obra, executava tarefas mais simples e que não exigem tanta experiência ou conhecimento técnico, apesar de que meu pai era mais caprichoso que qualquer colega. A lembrança que tenho, da minha rotina, era de pela manhã eu dormia, as vezes sinto o aconchego daquela minha caminha ao lado da cama deles e me preparava para a escola, meio-dia papai chegava e estava pronto o almoço. Depois ia para escola com a mamãe e ela levava as coisas para uma loja que tinha perto da minha avó, loja de coisas de casa, acho que era. Eles trabalhavam muito e tínhamos uma vida apertada, mas, não faltava nada em casa. Também ganhava roupas e brinquedos dos outros, uma vez minha mãe colocou uma vizinha a correr, eram gritos. Ela trouxe um monte de coisa velha para a gente. Primeira vez que vi mamãe se impor, e eu percebi o semblante daquela mulher como se estivesse fazendo um favor para nossa família”* (Coda 2).

A pobreza, a deficiência era a história única produzida pela vizinhança sobre aquela família que tinha no estranho a curiosidade e a piedade como sentimento. O excerto de fragmentos das conversas remeteu a aterrissar sobre um tempo subjetivado pela experiência, pelo acidente (falta de audição) e o descompasso de uma vida comum, com rotinas, deveres, afetos. Frente aos discursos sociais, médicos e religiosos, sobre a incapacidade e a deficiência, estas perdem forças ao trilharem

um caminho de estudo, formação e a possibilidade de outros olhares para a língua sinalizada, modos de vida fortalecidos com a comunidade surda até chegarem aos Estudos Culturais e Estudos Surdos, na Pós-Graduação, que reconhece e valida as experiências como um saber.

A partir do desafio colocado pela leitura desses espaços tempos que vão deixando seus lugares cronológicos para assumirem outros lugares, o tempo do diálogo entre experiências e acontecimentos, este texto vai ganhando novos questionamentos. Questões que como rizomas, surgem e desaparecem para ressurgirem em outro momento. Mesmo que a escrita me exija ainda, uma certa ordem, estes lugares foram, de certa forma, apresentando as sementes de algumas das questões que nos conduziram à pesquisa: os diferentes currículos praticados diante de um único currículo prescrito; as avaliações externas do município e do país, regulando, ou tentando regular, nossas práticas; as estratégias de controle e as táticas de resistências; os sujeitos que estabelecem relações de saber/poder, cultura/alteridade, que vão se constituindo o chão onde se desenvolvem as práticas de avaliação; conhecer os sujeitos da/na avaliação.

Na reflexão sobre estes diferentes lugares e suas práticas comecei a perceber a complexidade de uma rede de escolas, que as professoras atuam com modelos diversos, criando lugares únicos. Lugares que não permanecem os mesmos, que vão se reconfigurando, se transformando a cada momento e nos ensinando neste mover-se como cada escola cria e recria seus currículos, cria e recria suas práticas avaliativas. Uma reflexão que cresce compartilhada por outros sujeitos. Movimentos de angústia, dúvidas, esperanças ... Uma Roda-viva, que vai crescendo e me arrastando, que vai me colocando frente a frente com minhas incertezas e com minhas crenças.

Questões que se desafiam e tantas me partem ao meio colocando a pesquisadora e a professora em uma batalha constante. Uma cobrando-me mais coerência teórico-metodológica, para que eu olhe para esse cotidiano em sua complexidade, negando discursos totalizadores sobre a escola, e a outra se revoltando com as intervenções em sua prática, com o atravessamento do projeto hegemônico e suas minúsculas capilaridades no cotidiano.

Portanto, encerro esta Tese como uma peça cuidadosamente costurada de histórias de vida, sonhos, transformações, tramadas às várias outras histórias que compartilhadas produziram um lindo e novo bordado. A produção artesã realizada nos

ateliês da oralidade distribuídas nos pequenos e intensos momentos entre Cotas professoras e nos momentos de orientação, toma corpo em escritas, reescritas, proporcionando à todas envolvidas o exercício sentir e pensar o exercício da docência e a experiência de vida.

## REFERÊNCIAS

ALLIAUD, A. **Los Artesanos de la enseñanza**. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Paidós, 2017.

ANDRADE, P.R. **Identidades de filhos ouvintes quando os pais são surdos**: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal de Goiás, 2011.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, M.M. Estudantes surdos: aquisição da língua gestual e ensino da Língua Portuguesa. *In*: I ENCONTRO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA. 30. out. 2010. Coimbra. **Actas do Exedra** [...]. Coimbra: Escola Superior de Educação, 2010.

BARTHES, R. **A Câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

BHABHA, H. O terceiro espaço (entrevista conduzida por Jonathan Rutherford) **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v.24 n.01996, p.35-41, 2019.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BORDINHON, Patrícia. **Pátria da Costura**: Dicionário da costura. [Internet]. Disponível em: <https://patriadacostura.blogspot.com/2014/07/meu-dicionario-da-costura.html>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 e organiza as diretrizes educacionais. Brasília, DF: Casa Civil, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 31 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEE 173/1999**. Brasília, DF: Casa Civil, 1999.

BUENO, M.A.V. Tecer a memória, costurar a vida: manejo artesanal de técnicas de tecelagem do 'fuxico' e 'patchwork'. Sínteses: **Revista Eletrônica do SimTec**, Campinas, SP, v. 1, n. 3, p. 290-291, 2016. Disponível em:

<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/simte/article/view/8091>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BULL, T.H. **Deaf family issues**: CODAS and Identity. Reach Canada, 2013. Disponível em: [http://www.reach.ca/shared\\_future/eng/bull.htm](http://www.reach.ca/shared_future/eng/bull.htm). Acesso em: 20 jan. 2020.

CALLAI, C.; SERPA, A. Tensionando currículos na educação infantil. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, P.148-159, 2018.

CAMPELLO, A.R.S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CANCLINI, N.G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CANTON, K. **Narrativas enviesadas**: Roland Barthes, arte contemporânea e os contos de fadas. 2014, p. 89-101. Disponível em: [https://repositorio.usp.br/directbitstream/7fa62a03-d239-4bd2-89de-26f70c7a9170/K014\\_barthes.pdf](https://repositorio.usp.br/directbitstream/7fa62a03-d239-4bd2-89de-26f70c7a9170/K014_barthes.pdf). Acesso em: 17 mar. 2021.

CODA Brasil. **Linktree @codabrasil**. 2018. Disponível em: [https://linktr.ee/codabrasil?fbclid=IwAR0t7252jd6D3p3IV-Fa3Kol\\_YuVISBrq7fEmdWguclLjUSwccUQ6mf0740](https://linktr.ee/codabrasil?fbclid=IwAR0t7252jd6D3p3IV-Fa3Kol_YuVISBrq7fEmdWguclLjUSwccUQ6mf0740). Acesso em 12 mar. 2018.

CORAZZA, S.M. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230032, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230032>. Acesso em: 23 mar. 2023.

COSTA, G.J. da. **Perfis linguísticos de Codas bilíngues e as suas relações com as línguas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

CRENSHAW, K.W. **Desmarginalizando a interseção de raça e sexo**: uma crítica feminista negra da doutrina antidiscriminação, teoria feminista e política antirracista. Fórum Legal da Universidade de Chicago. 1989. Disponível em: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: 19 mar. 2022.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: 34, 1997.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs 1**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: 34, 2011. v. 1.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs 3**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34, 2012a. v. 3.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs 4**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34, 2012b. v. 4.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs 5**: capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: 34, 2012c. v. 5.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: 34, 1996.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: 34, 1992.

DELORY-MOMBERGER, C. Biografia, corpo, espaço. In: PASSEGGI, M. da C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008. p. 29-53.

DERDYK, E. (Org.). **Edith Derdick de 1997 a 2017**. São Paulo: A Edições, 2018.

DERDYK, E. (Org.). **Entre ser um e ser mil**: o objeto livro e suas poéticas. São Paulo: SENAC, 2013.

DERDYK, E. **Linha de costura**. 2. ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2010.

DÍAZ, Esther. A vida assumida como uma obra de arte. In: DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault**. São Paulo: Unesp, 2012. p. 209-218.

DIDI-HUBERMAN, G. **Sobre o fio**. Tradução: Fernando Scheibe. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2019.

DURASTANTI, C. **A estrangeira**. São Paulo: Todavia, 2019.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, E. **Problemas Linguísticos e Cognitivos do Surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, S. de F. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: FERNANDES, M.C.L.; MARÇALO, M.J.; MICHELETTI, G. (Orgs). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH, 2008. p. 1-30.

FERRAÇO, C.; ALVES, N. 2018, Conversas em redes de pesquisa com os cotidianos: a força das multiplicidades e acasos, encontros, experiências e amizades. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Orgs). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: AYVU, 2018, p. 41-64.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 2010. p. 17-34.

FISCHER, R.M.B. **Foucault e a análise do discurso em educação**. Rio de Janeiro: Funarte, CNFCP, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300009>. Acesso em 18 maio 2022.

FISHMAN, J. **Handbook of language & ethnic identity**. New York: Oxford University Press, 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber (1969)**. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. A Psicologia de 1850 a 1950. In: MOTTA, M.B.da (Org.). **Problematização do Sujeito**: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006a. (Coleção Ditos & Escritos, v. 1, p. 133-151).

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

FOUCAULT, M. Aula de 25 de janeiro de 1978. In: FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p.73-116.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**. São Paulo: Rio de Janeiro: Achiamé, 2010a.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 19. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**: o cuidado de si. 8. ed. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GADELHA, Sylvio. **Governamentalidade, biopolítica e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLO, S. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. **Ethica**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 17-35, 2006. Disponível em: <http://professor.ufabc.edu>. Acesso em: 23 jul. 2023.

GALLO, S. **A Formação de Professores na Sociedade do Conhecimento**. Bauru: EDUSC, 2004.

GALLO, S. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

GALLO, S. **Ética e Cidadania: Caminhos da Filosofia**. Campinas: PAPIRUS, 1997

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GESSER, A. **Libras? que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, C.; PEREIRA, J.M. Deaf Way nos estudos culturais: a bandeira surda da diversidade. **MEDI@ÇÕES**, v.7, n.1, p.4-17, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.14/33225>. Acesso em: 23 jul. 2023.

GONÇALVES, R.M.; RODRIGUES, A.; GARCIA, A. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C.S. (Orgs). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

HALL, S. **Identidade e pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

HOFFMEISTER, R.J. Famílias, crianças surdas, o mundo dos surdos e os profissionais da audiologia. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009. p.113-130.

HOOCKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JUSTINO, C.R. **Portfólio, um instrumento de avaliação na educação infantil**. 2012. Manuscrito (Especialização em Educação Infantil) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

KARNOPP, L.B. Literatura surda. **Educação Temática Digital [online]**, v.7, n.2, p.98-109, 2006.

KARNOPP, L.B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M.L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, L.B. (Org.). **A Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: ULBRA, 2011. p. 15-28.

KERR JUNIOR, D.H. B. **Cartografias da (trans)formação docente: uma experiência estética com o cinema**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Universidade do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4416/48b.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 mar. 2023.

KOTLER, P.; KELLER, K.L. **Administração de marketing**. 12.ed. São Paulo: Pearson Hall, 2006. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/o-conceito-de-marketing>. Acesso em 15 mar. 2022.

LABORIT, E. **O grito da gaivota**. Tradução de Lelita de Oliveira. São Paulo: Best Seller, 1994.

LADD, P. **Comprendiendo la cultura sorda**: en busca de la Sordedad. Gobierno de Chile. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Fondo Nacional de Fomento del Libro y la Lectura, Concepción, 2011.

LADD, P. Deafhood: A concept stressing possibilities, not deficits. **Scandinavian Journal of Public Health**, p.12-17, 2009. Disponível em [emjournals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/14034950510033318](http://emjournals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/14034950510033318). Acesso em: 23 mar. 2023.

LADD, P. **Em busca da surdidade**. Tradução de Mariana Martini, Carla Souto. [s.l.]: Europress, 2013.

LARROSA, J. Abecedário com Jorge Larrosa. **Bondía. Canal Cinead Lecav**, 10 jul. 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5FtY1psRoS4A>. Acesso em: 23 mar. 2023.

LARROSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Trad. Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LARROSA, J. **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação: transformar e transbordar **Reflexão e Ação**, v.19, n.2, p.04-27, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>. Acesso em 12 mar. 2023.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**. Estudios sobre literatura y formación. México: fce. 2003. Disponível em [https://ifdcsanluis-slu.infed.edu.ar/sitio/upload/larrosa\\_jorge.pdf](https://ifdcsanluis-slu.infed.edu.ar/sitio/upload/larrosa_jorge.pdf). Acesso em: 23 mar. 2023.

LARROSA, J. **La experiencia y sus lenguajes**: Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Seminário Internacional La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XX. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2003.

LARROSA, J. **Laboratório Inteligência de Vida**. Como a experiência nos afeta na educação. [Entrevista online concedida a] Joana London. CONGRESSO LIV VIRTUAL, 3., 2022. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=qv5oeTiFI3A>. Acesso em: 23 mar. 2023.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 mar. 2023.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J.; LARA, N.P.de. Trad. TEIXEIRA, C.M. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

LARROSA, J. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação e Realidade**, v. 28, n. 2, p. 101115, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>. Acesso em: 23 mar. 2023.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, T.T. da. **O Sujeito da Educação**: Estudos foucaultianos. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.35-86.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, J.; PÉREZ DE LARA, N. (Orgs). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 2001.

LARROSA, J.; RECHIA, K. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João, 2018.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOPES, A.C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LOPES, A.C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, M. A inclusão como ficção moderna. **Pedagogia: A Revista do Curso**, UNOESC, São Miguel do Oeste, v. 3, n. 6, p. 7-20, 2004.

LOPES, M. et al. Inclusão e biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**. UNISINOS: São Leopoldo, v. 8, n.144, 2010.

LOPES, M. FABRIS, E. (Orgs). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

LOPES, M.; DAL'IGNA, M.C. Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação & Sociedade**. Revista de Ciências da Educação, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-868, jul./set. 2012.

LOPES, M.; FABRIS, E. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.

MAROSTEGA, V.L. **Os currículos de formação de professores para surdos na UFSM**: a educação especial como campo de saber (1962-2009). 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2015. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/09/Tese-Final-Vera-Lucia-Marostega.pdf>. Acesso em 10 maio 2019.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MEDEIROS, A.; BASSI, N.; FONSECA, N.; PEREIRA, O. **Nascidos no silêncio**. YouTube, 9 jul. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=czbfJ5SrG2Y>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MENEZES, E.C.P. **A maquinaria escolar**: na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MOURA, A.F.; LIMA, M.A. A reinvenção da roda: Roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, v.23, n.1, p. 98-106, 2014.

MÜLLER, Q.R. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. [online] Porto Alegre: Penso, 2017.

NEVES, G.V. Em busca da Surdidade: o entre-lugar da cultura surda na contemporaneidade. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v.7, n.4, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.23899/relacult.v7i4.2051>. Acesso em: 23 mar. 2023.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NUNES, L.C. O Portfólio na Avaliação da Aprendizagem no Ensino Presencial e a Distância: a alternativa hipertextual. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 18, n. 38, set./dez. 2007.

ORTEGA, F. **Amizade e estética da existência em Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PADDEN, C.; HUMPHRIES, T. **Deaf in America**: voices from a Culture. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

PAPIN, S. Autoetnografia de una vivencia CODA, Children Of Deaf Adult Autoethnography of an experience of CODA, Children Of Deaf Adult. **Quaderns de Psicologia**, v. 23, n.1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1714>. Acesso em: 23 mar. 2023.

PEREIRA, M.C.C. Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos. *In*: SEMINÁRIO DESAFIOS PARA O PRÓXIMO MILÊNIO, 2000. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 95.

PEREIRA, T.S.C.; CÂNDIDO, G.V.; SANTOS, J.L.M. E o seu nome é Jonas - recursos visuais e textuais/verbais como crítica ao discurso oralista na educação de surdos. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.66285. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/66285>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo Surdos**: Alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação da Linha Estudos Culturais), Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003.

PERLIN, G. T. T. **Histórias de vida surda: identidades em questão**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

PERLIN, G. T. T. O lugar da cultura surda. *In*: LOPES, M. C.; THOMA, A. S. (Org.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2004.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. Surdos: o narrar e a política. **Ponto de Vista**, Revista de Educação e Processos Inclusivos, n. 5, p. 217-226, 2003.

PERLIN, G.T.T. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PIMENTA, N.; QUADROS, R.M. de. **Curso de Libras 2**. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2008.

POLLOCK, D.; VAN REKEN, R. **Third Culture Kids**: the experience of growing up among worlds. Yarmouth: Intercultural Press, 2001.

PRATT, M.L. A crítica na zona de contato: nação e comunidade fora de foco. **Travessia**: Revista de Literatura, Florianópolis, n.38, p.29, jan/jun. 1999.

PRATT, M.L. **Arts of the contact zone**. Academic Discourse: Readings for Argument and Analysis. Fort Worth: Harcourt College Publishers, 2000. p.573-587.

PRESTON, P. Deaf parents with teenage children. In: GOODSTEIN, H.(ed.). **The Deaf Way II Reader: Perspectives from the Second International Conference on Deaf Culture**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2006, p. 145-151.

PRESTON, P. **Mother father deaf: living between sound and silence**. Cambridge: First Harvard University Press, 1995.

PRESTON, P. **Mother father deaf: living between sound and silence**. Cambridge: Harvard University Press, 1994.

PRESTON, P. Prefácio. In: BISHOP, M.; HICKS, S. (Eds). **Hearing, mother father deaf: hearing people in deaf families**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2008. (E-book).

QUADROS, R.M. de. (Org.) Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais. **Cadernos de Tradução**, v.2, n.26, 2010.

QUADROS, R.M. de. **A Língua Brasileira de Sinais (Libras): uma língua a ser ensinada, aprendida e pesquisada**. Florianópolis: UFSC, 2018.

QUADROS, R.M. de. Contextualização dos estudos linguísticos sobre a Libras no Brasil. In: QUADROS, R.M. de; STUMPF, M.R.; LEITE, T.A. (Orgs). **Estudo da Língua Brasileira de Sinais I**. Florianópolis: Insular, 2013. p.15-36.

QUADROS, R.M. de. **Libras para o ensino superior**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, R.M. de. **Língua de herança: Língua Brasileira de Sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, R.M. de. O 'BI' do bilinguismo na educação de surdos. In: **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.187-200.

QUADROS, R.M. de.; STUMPF, M.R.; LEITE, T.A. (Orgs). **Estudos da língua brasileira de sinais**. Florianópolis: Insular. 2013. (Série Estudos de Língua de Sinais. V.I.).

QUADROS, R.M. de; MASUTTI, M.L. Codas brasileiros: libras e português em zonas de contato. In: QUADROS, R.M. de; PERLIN, G. (Orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Atrara Azul, 2007. p. 233-8.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L.B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

RAGO, M. **A aventura de contar-se: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade**. Campinas: UNICAMP, 2013.

RANCIÈRE, J. **Malaise dans l'esthétique**. Paris: Galilée, 2004.

RANGEL, G.M.M. **História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2004.

REPERT, R, A. **Adventures of a CODA: Child of Deaf Adults**. *E-book* Kindle. 2016.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2017.

RODRIGUES, J.R. **Educar para a vida e não para a escola: a educação desejada nos congressos internacionais de surdos entre 1889 e 1900**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2023.

RODRIGUES, J.R.; VIEIRA-MACHADO, L.M.C.; NASCIMENTO, G.S.X. Impressões sobre o Congresso de Milão. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 10, n. 3, p. 310-319, set. 2021. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1934>. Acesso em 24 mar. 2023.

RODRIGUES, P. **Lugar de fala significa o que?** Só pessoas negras têm lugar de fala? 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/11/03/lugar-de-fala-significa-o-que-so-pessoas-negras-tem-lugar-de-fala.htm>. Acesso em 15 fev. 2022.

SANDER, R.E. **Codas: sobre o crescer ouvinte com pais surdos**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2022. (Coleção CODAS, v.1., livro eletrônico).

SANDER, R.E. **Educação bilíngue de filhos ouvintes de pais surdos (CODAs) com o olhar de pais surdos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, UEM, Maringá, 2016.

SANDER, R.E. **Narrativas de filhos ouvintes de pais surdos - Codas: sobre o crescer bilíngue**. 2020. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, Universidade Júlio de Mesquita Filho, 2020.

SANDER, R.E.; MORI, N.N.R. **História da educação dos Surdos no Brasil**. Seminário de pesquisa do PPE. Maringá: Universidade Estadual Maringá, 2016.

SARAIVA, K.; LOPES, M. Educação, inclusão e reclusão. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 14-33, jan./jun. 2011. Disponível em: [www.curriculosemfronteira.org](http://www.curriculosemfronteira.org). Acesso em 24 mar. 2023.

SASSAKI, R.K. **O Direito à Educação Inclusiva, segundo a ONU**. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada. Brasília: Corde, 2007.

SCREMIN, P.X. **A formação de professores surdos: verdades produzidas na Revista Espaço**. 2011. Projeto (Qualificação de Mestrado) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2011.

SCREMIN, P.X. Das identidades às experiências: travessias no território surdo. **Revista Teias** [online]. v.24, n.73, p.185-197, 2023. Epub 24-Ago-2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?Script=sci\\_abstract&pid=S19823052023000200185&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?Script=sci_abstract&pid=S19823052023000200185&lng=pt&nrm=iso)

SEIFFERT, O.M.L.B. Portfólio de avaliação do aluno: como desenvolvê-lo? **Olho Mágico**, v.8, n.1 jan./abr., 2001.

SENNETT, R. **O artífice**. 9 ed. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2020 [2009].

SERPA, A. **Conversas**: caminhos da pesquisa com o cotidiano. [Online]. [n.d.]. Disponível em: [//www.andreaserpauff.com.br/arquivos/artigos/CONVERSAS%20CAMINHOS%20DA%20PESQUISA%20COM%20O%20COTIDIANO.pdf](http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/artigos/CONVERSAS%20CAMINHOS%20DA%20PESQUISA%20COM%20O%20COTIDIANO.pdf). Acesso em 22 fev. 2023.

SERPA, A. Pesquisa com o cotidiano: desafios e perspectivas. In: LINHARES, C.; GARCIA, R.; CORRÊA, C.H.A. **Cotidiano e formação de professores**. Brasília: Liber Livro, UFAM, 2011. p. 39-60.

SERPA, A. **Quem são os outros na/da avaliação?** Caminhos possíveis para uma prática dialógica. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/alfabetizacao/teseandrea.pdf>. Acesso em 14 fev. 2023.

SERPA, A. Conversas e possibilidades com o cotidiano. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C.S. (Orgs). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SHIELD, A. Ideological Conflict at Group Boundaries: Hearing children with Deaf Adults. 12th ANNUAL SYMPOSIUM ABOUT LANGUAGE AND SOCIETY, 2005. Texas Linguistic Forum, **Anais** [...], 48, 187-197. 2005.

SILVA, M.M. **Codas tradutores e intérpretes de língua de sinais brasileira: percurso do profissionalismo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2016.

SILVA, R.R.D. **Sennett & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, T.T. (Org.) **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, C.H.; ROSA, F.; KARNOPP, L.B. **Rapunzel Surda**. Canoas: ULBRA, 2003.

SILVEIRA, R.M.H. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: SILVEIRA, R.M.H. (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre os Estudos Culturais em Educação. Canoas: ULBRA, 2005.

SKLIAR, C. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). Tradução: Tiago Ribeiro. In: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C.S. (Orgs). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SKLIAR, C. **Pedagogia das diferenças**: notas, trapos, incertidumbres. Cidade Autônoma de Buenos Aires: Centro de Publicações Educativas e Material Didático, 2017.

SKLIAR, C. Sobre a temporalidade do outro e da mesmidade – notas para um tempo (excessivamente) presente. In: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37-64.

SKLIAR, C.; QUADROS, R. Invertendo epistemologicamente o problema da inclusão: os ouvintes no mundo dos surdos. **Estilos da Clínica**, v.5, n.9, p. 32-51, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p32-51>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SOUZA, J.R.S.C. **Crescer bilíngue**: as crianças ouvintes filhas de pais surdos. [e-Book]. Coimbra: Escola Superior de Educação do Politécnico de Coimbra, 2012.

SOUZA, J.C.F. **Intérpretes Codas**: construção de identidades. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/136479>. Acesso em 23 mar. 2023.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: UFSC, 2016.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008b.

STROBEL, K. **História de educação dos surdos**. Texto-base de curso de Licenciatura de Letras/ Libras. Florianópolis: UFSC, 2008b.

TEDESCHI, S.L.; PAVAN, R. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 3, p. 772-787, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i3.005. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9314>. Acesso em: 25 nov. 2023.

THOMA, A. S. Possibilidades de leitura da diferença surda no cinema. In: KARNOPP, L.B; KLEIN, M.; LUNARDI-LANZZARIN, M. L. **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: ULBRA, 2011.

THOMA, A.S. KLEIN, M. Experiências Educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidades para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**. Pelotas, v. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1603>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação para satisfazer Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial de educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: Unesco, 1990.

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, A. Dicas... **Revista Aulas**, Campinas, v. 1, n. 7, p. 11-23, jan. 2010.

VEIGA-NETO, A. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, SP, v. 17, n.50, maio/ago. 2012, p. 267-282.

VEIGA-NETO, A. Equidade e Currículo. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 5., 2010, Porto. **Anais [...]**. Porto: Universidade do Minho, 2010.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. Pensadores & educação, v.4. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, A. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, S.; SOUZA, R.M. (Orgs). **Educação do preconceito**: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Átomo & Alínea, 2004. p. 131-146.

VEIGA-NETO, A. O sujeito. In: VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 107-116.

VIEIRA-MACHADO, L.M.C. **Professores de surdos**: educação bilíngue, formação e experiências docentes. Curitiba: Appris, 2016.

VILLAS-BOAS, B.M.F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

WALSCH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V.M. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WORTMANN, M.L.C.; ESTERMANN, D.E.M.; MATO, D. et al. **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. [s.l.]: DP&A, 2005.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**: Family Handbook on Adult Hearing Loss. Washington, DC: Gallaudet University Press, 1997.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### A HISTÓRIA DA LUCINHA

##### **A única história, que me foi contada, inventada: Lucinha e seu cavalinho**

Lucinha era uma menina muito bonitinha com cabelos longos, morava com seus pais numa casa muito grande com um lindo jardim, cheio de flores coloridas, que ela ajudava a cuidar. Pertinho dali tinha uma floresta, com árvores muito altas, cheia de passarinhos e muitos bichinhos, onde faziam suas casinhas para morar. O chão era coberto por folhas secas que caíam das árvores, parecendo um tapete fofinho e colorido.

A Lucinha estudava numa escola pertinho de sua casa e já estava aprendendo a ler e a escrever; era uma menina muito inteligente e curiosa. Seus pais sentiam muito orgulho de sua adorada filha. Nos finais de semana ela brincava com suas amiguinhas. Elas levavam suas Barbies, seus pôneis e faziam docinhos para o lanche da tarde. Lucinha aprendeu algumas receitas com sua mamãe e vovó que a visitava todos os dias. Era uma menina carinhosa e seus pais faziam muito as vontades de Lucinha. Ensinavam que nem sempre tudo seria possível, pois na vida adulta existem limites que devem ser aprendidos quando criança. Eles ensinavam, principalmente, o que achavam certo para serem mais felizes. Ela entendia e aceitava porque eles eram mais experientes. Explicavam, também, o quanto era perigoso uma menina sair sozinha sem alguém da família, principalmente, na floresta pois “você pode não saber o caminho de volta”, e Lucinha sempre concordava.

Um belo dia, Lucinha estava muito feliz esperando o dia do seu aniversário. Ela pensava na festa, queria ajudar a encher balões e fazer doces. Na noite anterior ao seu aniversário ela foi dormir cedo, pois sabia que ia receber muitos convidados, presentes, beijos e abraços, de seus familiares e amiguinhos. Quando acordou seus pais pediram para ela ir até o jardim. Ela abriu a porta da sua casa e estava um lindo cavalinho marrom olhando para ela. Foi a maior surpresa, ela sempre sonhou em ter um de verdade. Naquele mesmo dia, ela montou em seu cavalinho marrom e foi para floresta. Ela pensou que ele saberia o caminho de volta. Lucinha ficou encantada vendo os passarinhos, as árvores, os animaizinhos pulando, correndo, e não notou que estava ficando noite. Tentaram voltar, mas, o seu cavalinho não sabia o caminho de volta. Ela começou a chorar, gritou chamando seus pais e sua vovó, mas, ninguém a ouvia. Seu pai, sua mãe, sua avó, estavam desesperados procurando Lucinha. Estava muito escuro para entrar na floresta e eles não sabiam o que fazer. Foi então que os vagalumes, com suas lanterninhas, começaram a iluminar a floresta para seus pais entrarem em segurança. Depois de procurarem muito ouviram um chorinho de criança. Correram até lá e encontraram a Lucinha. Ela estava deitada no chão, tremendo de frio, mas, quando viu seus pais pulou em seus braços, prometendo que nunca mais sairia sozinha sem avisá-los. Lucinha e seu cavalinho passaram juntos o dia do seu aniversário com muitas emoções e ali iniciou uma grande amizade.

Na Figura 42 o registro fotográfico que inspirou a história da Lucinha.

**Figura 42** – O cavalinho da Lucinha



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

## APÊNDICE B

### ATIVIDADES CULTURAIS – FEIRA DO LIVRO E DIA DAS MÃES

Na Figura 43 o registro de atividades educativas, no Dia das Mães e Feira do Livro, no ambiente do Monet, em 2015.

**Figura 43** – Dia das Mães e Feira do Livro, Santa Maria, RS, 2015



Fonte – Arquivo pessoal da pesquisadora

## APÊNDICE C

### QUADROS DEMONSTRATIVOS DAS BUSCAS E AS PESQUISAS ENCONTRADAS

Quadro 3 – Relação dos estudos contendo o descritor 'coda' e relacionados à temática sob pesquisa, no catálogo de teses e dissertações da Capes

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>TIPO DA PESQUISA</b>	<b>ANO</b>	<b>LOCAL</b>
Identities de filhos ouvintes quando os pais são surdos: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização'	Pablo Regis Andrade	Dissertação	2011	Universidade Federal de Goiás
Intérpretes Codas: construções de identidade	Jose Carlos Ferreira Souza	Dissertação	2014	Universidade Federal de Santa Catarina
Codas tradutores e interpretes de língua de sinais brasileira: percurso do profissionalismo	Maite Maus da Silva	Dissertação	2016	Universidade Federal de Santa Catarina
Educação bilíngue de filhos ouvintes de pais surdos (CODAs) com o olhar de pais surdos	Ricardo Ernani Sander	Dissertação	2016	Universidade Estadual Maringá
Aquisição da linguagem de uma criança Coda: produções, tipos de sobreposições e influência de interlocutores neste processo	Bianca Sena Gomes	Dissertação	2018	Universidade Federal de Santa Catarina
Aquisição bilíngue libras-português por uma criança coda	Aline Brancalione	Dissertação	2019	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 4 – Relação dos estudos contendo o descritor ‘*children of deaf adults*’ e relacionados à temática sob pesquisa, no catálogo de teses e dissertações da Capes

TITULO	AUTOR	TIPO DA PESQUISA	ANO	LOCAL
Educação bilíngue de filhos ouvintes de pais surdos (CODAs) com o olhar de pais surdos	Ricardo Ernani Sander	Dissertação	2016	Universidade Estadual de Maringá
Processamento auditivo em crianças ouvintes filhas de surdos sinalizadores: um estudo caso-controle	Thais Regina Monteiro	Dissertação	2017	Universidade de São Paulo

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 5 – Estudos de tradução e Estudos culturais

Autor	Osmar Roberto Pereira
Título	Nascidos no silêncio: as relações entre filhos ouvintes e pais surdos na educação
Palavras - chave	Surdez, língua de sinais, LIBRAS, surdo, CODA, filho de pais surdos.
Data	01/12/2012
Descrição	Autor Coda, que escreve sobre a vida de três pessoas ouvintes, filhos de surdos. Através de relatos e narrativas desmistifica conceitos e preconceitos, principalmente, sobre as relações familiares em que os surdos eram provados de serem pais. Autobiografia.
Autor	Thais Regina Monteiro
Título	Processamento auditivo em crianças ouvintes filhas de surdos sinalizadores: um estudo caso-controle
Curso	Mestrado em Ciências da Reabilitação
Instituição de Ensino	Universidade de São Paulo. Biblioteca Depositária: Faculdade de Medicina.
Data	19/06/2017

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 6 – Artigos, teses e dissertações com o termo ‘CODA’ no título

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>LOCAL E DATA DA PUBLICAÇÃO</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>
Fronteiras linguísticas: o que enunciam os codas sobre a formação identitária	Ricardo E. Sander, Sandra Eli S. O. Martins	Revista Espaço Jul.-dez de 2020 N. 54	Codas; Identidades; Língua de sinais; Bilíngues
Paul Bertrand: um coda na seção dos surdos do congresso de Paris (1900) e sua experiência como intérprete	Eliane T. de Bruim vieira, José R. Rodrigues Katuscia G. Barbosa Olmo, Lucyenne M. da Costa Vieira Machado	v. 2. São Carlos: Pedro& João Editores. 2021	
Relexões sobre a escolarização de um aluno ouvinte filho de pais surdos: uma discussão inicial sobre Codas	Giovani Ferreira Bezerra, Joyce Hellen Mateus	Ensino Em Re-Vista 2017	Diversidade linguística, Codas, Educação Inclusiva
Narrativas de filhos ouvintes de pais surdos – Codas, sobre o crescer bilíngue	Sander, Ricardo Ernani	Tese de doutorado 2020-12-21	Codas Língua de sinais Constituição bilíngue Identidade e cultura
Children of deaf adults: codas em Sergipe	Alda Valéria Santos de Melo	Educação, 3(3), 77–86. 2015	CODAs. Língua de Sinais. Pais Surdos.
Influência de interlocutores na produção linguística de uma criança coda durante a aquisição bilíngue e bimodal	Bianca Sena Gomes, Ronice Muller de Quadros	Caderno de letras N. 35, 2019	Aquisição da linguagem; codas; bilíngues bimodais; língua de sinais; Libras.
Gestuar e Ouvir: Divergências e Convergências entre os CODA licenciados em Tradução e Interpretação em Língua Gestual Portuguesa e os não-CODA licenciados em Língua Gestual Portuguesa	Luísa Gonçalves	Exedra: Revista Científica, ISSN-e 1646-9526, N°. Extra 6, 2012	Surdez, Interpretação, Língua Gestual Portuguesa, Children of Deaf Adults.

Implicações da Língua de Sinais na aquisição da escrita de filhos ouvintes de pais surdos	Eliziane Manosso Streiechen, Cibele Krause Lemke, Gilmar de Carvalho Cruz	Revista Educação Especial, v. 32, 2019	Filhos ouvintes de pais surdos. Aquisição da escrita. Libras
O desenvolvimento da percepção dos contrastes mínimos na língua brasileira de sinais em um grupo de Cotas	Diéssica Zacarias Vargas Carolina Lisbôa Mezzomo Themis Maria Kessler	Rev. CEFAC 18 (4) Jul-Aug 2016	Linguagem de Sinais; Surdez; Criança, Linguagem, Multilinguismo
Possibilidades para pensar o processo de aquisição da linguagem pelos CODAS	Priscilla Samantha Barbosa Verona	Cadernos de Pós-graduação v. 17, n.1, 2021	CODAs, Libras, Linguagem
Aquisição bilíngue libras-português por uma criança CODA	Brancaleone, Aline	Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019.	Aquisição de linguagem Educação bilíngüe Língua brasileira de sinais Filhos de pais surdos
CODAS: Aquisição da linguagem bimodal	José Carlos de Oliveira	Simbiótica, vol.5, n.2, jul.-dez., 2018	Aquisição da Linguagem; Linguagem Bimodal; CODAS; Mistura de Código.
Cotas tradutores e intérpretes de língua de sinais brasileira: percurso para o profissionalismo	Maitê Maus da Silva	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina, 2016	Coda. Língua de Sinais. Cultura surda. Profissionalização. Tradutor-intérprete

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 7 – Artigos, teses e dissertações com os termos ‘filhos ouvintes de pais surdos’ no título

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>LOCAL E DATA DA PUBLICAÇÃO</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>
“Tenho pais surdos, e agora”? : trajetórias de ouvintes filhos de surdos	Monteiro, Rosa Maria Godinho	Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)— Universidade de Brasília, Brasília, 2020.	Ouvintes - filhos de surdos, Cotas Pedologia, Vigotsky, Lev Semenovitch Experiências vivenciais
Reflexões sobre a escolarização de um aluno ouvinte filho de pais surdos: uma discussão inicial sobre Cotas	Giovani Ferreira Bezerra Joyce Hellen Mateus	Ensino em Revista 2017	Diversidade linguística, Cotas, Educação Inclusiva
Filhos e intérpretes dos pais surdos: Necessidade de serem mediadores	Adriano de Oliveira Gianotto Elisa Ferreira Paulino Borges João Paulo Romera Miranda	Revista: Caribeña de Ciencias Sociales Setembro de 2018.	Surdez; Interprete; Libras; CODAs.
Crescer bilíngues crianças ouvintes filhas de pais surdos	Joana Rita da Silva Conde e Sousa	Exedra: Revista Científica, Nº. Extra 6, 2012	CODA. Mundo Bilingue. Mundo Bicultural. Comunidade surda. Língua Gestual.
Filhos ouvintes de pais surdos: linguagem, identidade(s) e escolaridade	Eliziane Manosso Streiechen; Cibele Krause-Lemke, Gilmar de Carvalho Cruz.	Revista x, v. 14, n.4, 2019.	Filhos ouvintes de pais surdos; identidade; Libras, Surdos, Coda.
Narrativas de filhos ouvintes de pais surdos – Cotas, sobre o crescer bilíngue	Sander, Ricardo Ernani	Tese de doutorado 2020-12-21	Cotas Língua de sinais Constituição bilíngue Identidade e cultura
Nascidos no silêncio: as relações entre filhos ouvintes e pais surdos na educação	Pereira, Osmar Roberto	Dissertação de mestrado em educação da Faculdade Metodista de São Paulo, 2012.	Surdez, língua de sinais, libras, surdo, CODA, filho de pais surdos.
Uma ouvinte entre mundos: a criança filha de pais surdos, suas interações linguísticas e os potenciais da aquisição da língua de sinais	Melo, Nadielle Baldez de	Trabalho de conclusão de curso Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2015.	Surdos Crianças - desenvolvimento Língua brasileira de sinais Crianças Crianças bilíngues
Filhos ouvintes de pais surdos - vivências e construção do processo identitário	Rua, Catarina Ribeiro	Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti,	Surdo Pais surdos Filhos ouvintes Comunidade surda Identidade

		Especialização em Educação Especial, 2015	Surdez
Herdeiros linguísticos: o patrimônio cultural dos filhos ouvintes de pais surdos	Sandra Luzia Wrobel Straub Ana Paula de Souza Pereira	Fórum Linguístico, v. 15 n. 3 (2018)	Língua de Herança, CODAS, LIBRAS
Implicações da Língua de Sinais na aquisição da escrita de filhos ouvintes de pais surdos	Eliziane Manosso Streiechen, Cibele Krause Lemke, Gilmar de Carvalho Cruz	Revista Educação Especial, v. 32, 2019	Filhos ouvintes de pais surdos. Aquisição da escrita. Libras
Avaliação da discriminação fonêmica do português brasileiro e da língua de sinais brasileira em crianças ouvintes bilíngues bimodais e em crianças surdas usuárias de implante coclear	Carina Rebello Cruz, Aline Lemos, Pizzio, Ronice Müller de Quadros	Revista da ABRALIN v. 14, N. 1, 2015.	Aquisição bilingue bimodal; crianças surdas; discriminação fonêmica; Implante coclear; Kodas; língua brasileira de sinais
A aquisição da libras por crianças ouvintes filhas de mãe surda num contexto multilíngue	Eliziane Manosso Treiechen, Cibele Krause-Lemke	Universidade estadual de Maringá, junho de 2013	
Identidades de filhos ouvintes quando os pais são surdos: uma abordagem sociológica sobre o processo de socialização	Pablo Regis Andrade	Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.	Sociologia em família Identidade Ouvinte Surdo Sociologia da família; Identidade; Ouvinte Surdo-Socialização
Processamento auditivo em crianças ouvintes filhas de surdos sinalizadores: um estudo caso-controle	Thaís Regina Monteiro.	Dissertação do mestrado em ciências da reabilitação, faculdade de medicina da universidade de São Paulo, 2017.	Audição, bilinguismo bimodal, desenvolvimento infantil, estudos de casos e controles, filhos ouvintes de pais surdos, multilinguismo, testes auditivos, transtornos da percepção auditiva
Um estudante bilíngue, uma mãe surda e a escola: percurso de encontros, desencontros e contradições	Eliziane Manosso Streiechen,	Tese de doutorado em educação - Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2018	Altas habilidades/ superdotação, filhos ouvintes de pais surdos, formação de professores, inclusão, libras, psicanálise.
Experiências vividas por filhas ouvintes e pais	Pedro Luiz dos Santos Filho	tese (Doutorado em Educação) - Centro	Família com Coda; Narrativas da

surdos: uma família, duas línguas		de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.	experiência; Bilinguismo; Libras
Aquisição da linguagem oral e de sinais por uma criança ouvinte filha de pais surdos: conhecendo caminhos	Gurjão, Michelle Melo	Dissertação (mestrado em ciências da Linguagem), Universidade Católica de Pernambuco, 2013	Aquisição da linguagem, oralidade, língua portuguesa, língua brasileira de sinais, dissertações
Desenvolvimento linguístico da criança ouvinte com pais surdos	Azenha, Sofia	Mestrado em Educação Pré-Escolar, instituto Piaget, 2018.	Família Estudo de caso Surdez Linguagem Criança

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 8 – Artigos, teses e dissertações com os termos ‘bilíngue’ e ‘bimodal’ no título

<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>LOCAL E DATA DA PUBLICAÇÃO</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>
	Ronice Müller de Quadros, Diane Lillo-Martin, Deborah Chen Pichler	Revista Letras de Hoje. Julho-Setembro, 2013	Aquisição bilíngue, Aquisição bimodal, Línguas de sinais, Línguas faladas
Mais do que a soma das partes: Aspectos fonológicos da aquisição bilíngue bimodal da linguagem	Ronice Müller de Quadros Deborah Chen Pichler Viola Kozak Carina Rebello Cruz Aline Lemos Pizzio Diane Lillo-Martin	Cadernos de Saúde 8 v.6 Aquisição das Línguas Gestuais / Sign Language Acquisition 8, 2013	
Aquisição fonológica do português brasileiro por crianças ouvintes bilíngues bimodais e surdas usuárias de implante coclear	Carina Rebello Cruz and Ingrid Finger	Letras de hoje, 2013	Aquisição fonológica, bilinguismo bimodal, Língua Brasileira de Sinais, Implante coclear
Narrativas de crianças bilíngues bimodais	Bruna Crescêncio Neves	Dissertação do Programa de Pós Graduação em Linguística, Florianópolis, 2013.	Narrativas. Bilinguismo Bimodal. Língua Brasileira de Sinais. Português Brasileiro
Avaliação da discriminação fonêmica do português brasileiro e da língua de sinais	Carina Rebello Cruz, Aline Lemos, Pizzio,	Revista da ABRALIN, v.14, N.1, 2015.	Aquisição bilíngue bimodal; crianças surdas;

brasileira em crianças ouvintes bilíngues bimodais e em crianças surdas usuárias de implante coclear	Ronice Müller de Quadros		discriminação fonêmica; Implante coclear; Kodas; língua de sinais brasileira
Sobreposição no desenvolvimento bilíngue bimodal	Ronice Müller de Quadros Diane Lillo-Martin Deborah Chen Pichler	Rev. bras. linguist. apl. 14 (4) Dez 2014	Bilinguismo bimodal, desenvolvimento bilíngue, sobreposição de línguas, alternância de línguas, sensibilidade ao interlocutor.
Uma análise do fenômeno de troca de código em bilíngues bimodais (Libras e português)	Ronice de quadros Aline Nunes de Souza	Revista Virtual de Estudos da Linguagem, 01 de janeiro de 2012	alternância de línguas, bilinguismo intermodal, Libras, português

Fonte: elaborado pela pesquisadora

#### Quadro 9 – Artigo sobre a escolarização de um Coda

Título	Reflexões sobre a escolarização de um aluno ouvinte filho de pais surdos: uma discussão inicial sobre Codas
Autores	Giovani Ferreira Bezerra; Joyce Hellen Mateus
Local da publicação	Ensino em revista, p.451-470
Data	01 April 2017

Fonte: elaborado pela pesquisadora

#### Quadro 10 – Tese sobre a escolarização de um estudante em ambiente multilíngue

Autor	Eliziane Manosso Streiechen.
Título	Um estudante bilíngue, uma mãe surda e a escola: percurso de encontros, desencontros e contradições
Palavras chave	Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). Filhos ouvintes de pais surdos. Formação de professores. Inclusão. Libras. Psicanálise.
Data	07/12/2018

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 11 – Estudos encontrados em bases internacionais

Título	Relações na família Coda (criança de adulto surdo)
Autor	Iwona Jagoszewska
Local da publicação	Departamento de Educação de Pessoas com Deficiência. Instituto de Pedagogia. Faculdade de Ciências Históricas e Pedagógicas. Universidade de Wrocław.
Data	Educação na Família v. XI (1/2015) enviado em: 10/03/2014 - aceito: 16/06/2015 Iwona JAGOSZEWSKA
	<a href="http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/76559/Relacje_w_rodzynie_CODA.pdf">http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/76559/Relacje_w_rodzinie_CODA.pdf</a>
Título	<u>İki Dünya Arasında: İşitme Engelli Ebeveynlerin İşiten Çocuklarının (CODA'ların) Kimlik Gelişimleri</u>
Autor	Furkan Erdoğan ; Ela Ari ; Firdevs Melis Cin
Local da publicação	Değerler Eğitimi Dergisi, v.16(35),p.91-139 [Periódico revisado por pares]
Data	01 June 2018
Título	Complex word reading in Dutch deaf children and adults
Autor	van Hoogmoed, Anne H ; Knoors, Harry ; Schreuder, Robert ; Verhoeven, Ludo,
Local da publicação	Research in developmental disabilities v.34(3), pp.1083-1089 [Periódico revisado por pares]
Data	March 2013
Título	Hearing children of Deaf parents: Gender and birth order in the delegation of the interpreter role in culturally Deaf families
Autor	Moroe, Nomfundo F ; De Andrade, Victor
Local da publicação	African Journal of Disability, v.7 [Periódico revisado por pares]
Data	2018
Título	Complex word reading in Dutch deaf children and adults
Autor	van Hoogmoed, Anne H; Knoors, Harry; Schreuder, Robert; Verhoeven, Ludo
Local da publicação	Research in developmental disabilities, v.34(3), pp.1083-1089 [Periódico revisado por pares]

Data	, March 2013,
Título	Compensatory role of saccule in deaf children and adults: Novel hypotheses
Autor	Trivelli, M ; Potena, M ; Frari, V ; Petitti, T ; Deidda, V ; Salvinelli, F
Local da publicação	Medical hypotheses, v.80(1), pp.43-46 [Periódico revisado por pares]
Data	January 2013
Título	Sexual abuse of deaf children. A retrospective analysis of the prevalence and characteristics of childhood sexual abuse among deaf adults in Norway
Autor	Kvam, Marit Hoem
Local da publicação	Child abuse & neglect, v.28(3), pp.241-251 [Periódico revisado por pares]
Data	2004,
Título	Genetic selection for deafness: the views of hearing children of deaf adults
Autor	Mand, C; Duncan, RE; Gillam, L; Collins, V; Delatycki, MB
Local da publicação	Journal of Medical Ethics, v.35(12), p.722 [Periódico revisado por pares]
Data	December 2009
Título	<u>We Communicated That Way for a Reason": Language Practices and Language Ideologies among Hearing Adults Whose Parents Are Deaf</u>
Autor	Pizer, Ginger ; Walters, Keith ; Meier, Richard P.
Local da publicação	Journal of Deaf Studies and Deaf Education, v.18(1), p.75 [Periódico revisado por pares]
Data:	Jan, 2013

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quadro 12 – Estudos do repositório da Universidade Federal de Santa Catarina

Título	Aquisição da linguagem de uma criança coda: produções, tipos de sobreposições e influência dos interlocutores neste processo
Autor	Gomes, Bianca Sena ,
Local da publicação	Florianópolis
Data	2018
Título	Tenho pais surdos, e agora?: trajetórias de ouvintes filhos de surdos
Autor	Monteiro, Rosa Maria Godinho
Local da publicação	Florianópolis
Data	21-Ago-2020
Título	Narrativas de crianças bilíngues bimodais
Autor	Neves, Bruna Crescêncio
Local da publicação	Florianópolis
Data	2013-12-05
Título	Codas tradutores e intérpretes de língua de sinais brasileira: percurso para o profissionalismo
Autor	Silva, Maitê Maus da
Local da publicação	Florianópolis
Data	2016
Resumo	Esta dissertação de mestrado cerca-se das experiências da autora enquanto filha de surdos, Coda, atuando como tradutora-intérprete da Língua de Sinais e Língua Portuguesa, e de sua relação com a Língua de Sinais e a cultura.
Título	Narrativas de crianças bilíngues bimodais
Autor	Neves, Bruna Crescêncio
Local da publicação	Florianópolis
Data	2013-12-05

Título	Aspectos da história da língua: um estudo diacrônico e sincrônico dos pronomes oblíquos tônicos
Autor	Pinho, Antônio José de
Local da publicação	Florianópolis
Data	2012
Título	Aspectos da visualidade na educação de surdos
Autor	Campello, Ana Regina e Souza
Local da publicação	Florianópolis
Data	2008
Título	Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos
Autor	Rezende, Patrícia Luiza Ferreira
Local da publicação	Florianópolis
Data	2010
Título	A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica
Autor	Marques, Rodrigo Rosso
Local da publicação	Florianópolis
Data	2008
Título	A auto-representação e atuação dos professores-intérpretes de línguas de sinais: afinal ... professor ou intérprete?
Autor	Vieira, Mauren Elisabeth Medeiros
Local da publicação	Florianópolis
Data	2007
Título	Fazendo cena na cidade dos mudos: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí
Autor	Pereira, Éverton Luís

Local da publicação	Florianópolis
Data	2013

Fonte: elaborado pela pesquisadora

### Quadro 13 – Estudos encontrados no Google

Título	Desafios na comunicação da criança ouvinte filha de pais surdos
Autores	Jamile Keller de Souza Correia e Eduardo Beltrão de Lucena Córdula
Local da publicação	Universidade Federal da Paraíba
Data	2017
Título	O coda, filhos ouvintes de pais surdos, e a tradução e interpretação de libras: o que encontramos?
Autor	Maitê Maus da Silva
Local da publicação	Universidade Federal de Pelotas
Data	2019

Fonte: elaborado pela pesquisadora

## APÊNDICE D

### FORMULÁRIO DE INTENÇÃO DE PESQUISA

Disponibilizado em:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScRIehs54SVpUUzKSvPfEy1kAfUFOp34XXcy8IRYZxnxzsoiA/viewform?usp=sf\\_link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScRIehs54SVpUUzKSvPfEy1kAfUFOp34XXcy8IRYZxnxzsoiA/viewform?usp=sf_link)

## Docência Coda

Olá, Tudo bem? Eu me chamo Paula

Xavier Scremin sou Coda e estou fazendo uma pesquisa de doutorado sobre a experiência docente de professores Codas.

Este é o primeiro questionário, são respostas fechadas apenas para quantificar os docentes Coda no nosso grupo. Não precisa identificação, o meu interesse é saber a localidade, faixa etária, grau de instrução, gênero, atividade como docentes, se você tem/teve contato com alunos surdos ou não, são apenas seis perguntinhas.

scapaverde@gmail.com [Alternar conta](#)



Salvamento desativado.

\* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail \*

Seu e-mail

Sua localização atualmente \*

- Norte
- Nordeste
- Centro-Oeste
- Sudeste
- Sul

### Seu gênero

- Feminino
- Masculino
- Não Binário
- Prefiro não responder
- Outro: \_\_\_\_\_

### Sua escolaridade \*

- Ensino fundamental
- Ensino médio
- Ensino superior
- Pós graduação
- Estou cursando\_\_\_\_\_.

### Qual a sua atuação na escola? \*

- Monitor/ estagiário
- Professor de educação infantil
- Professor anos iniciais
- Professor anos finais
- Professor ensino superior

Tem alunos surdos? \*

- Sim
- Não
- Já tive

Agradeço a disponibilidade \*

Ficaria muito feliz com sua participação na minha pesquisa, que tem como temática a experiência de ser Coda no exercício de ser professor. Caso tenha interesse, gostaria que colocasse aqui no formulário seu nome e seu contato como um sinal de aceite para que eu possa lhe contatar e esclarecer os objetivos da pesquisa.

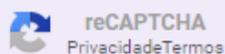
- sim, eu tenho interesse. indique um e-mail
- Não
- Outro: \_\_\_\_\_

Enviar uma cópia das respostas para o meu e-mail.

Enviar

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.



NUP: 23081.014935/2024-00

Prioridade: Normal

Ato de entrega de dissertação/tese  
134.334 - Dissertação e tese

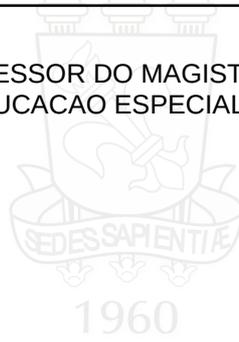
### COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
45	Tese de doutorado (134.334)	Tese Paula com ficha.pdf

### Assinaturas

05/03/2024 09:40:41

MARCIA LISE LUNARDI LAZZARIN (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR (Ativo))  
05.24.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE EDUCACAO ESPECIAL - DEDE



Código Verificador: 3912805

Código CRC: 434e3c2c

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>

