

Desafios da orientação na Educação Matemática e/ou na Educação de Surdos

Thaís Philipsen Grützmann 

Tatiana Bolivar Lebedeff 

Resumo

O texto apresenta a constituição de duas trajetórias de orientação entrelaçadas pela relação orientadora-orientanda, a partir das temáticas Educação Matemática e Educação de Surdos. Inicialmente, apresentam-se as trajetórias de cada professora-orientadora até o momento, as quais se encontram e começam uma relação de parceria profícua e frutífera, existente até hoje. No segundo momento do texto, são abordados e discutidos alguns desafios da orientação, como o estilo pessoal, a temática da pesquisa e a base teórica, o tempo de estudo versus o tempo de trabalho, o comprometimento, a comunicação fluente e a escrita. Por fim, salienta-se que o processo de orientação é árduo e intenso, sendo o orientador forjado à medida que as experiências de orientação vão sendo construídas, calcadas em respeito mútuo, empatia e comprometimento.

Palavras-chave: Orientador, Pós-Graduação, Desafios, Educação Matemática, Educação de Surdos.

Challenges of the academic mentoring in Mathematics Education and/or Deaf Education

Thaís Philipsen Grützmänn

Tatiana Bolivar Lebedeff

Abstract

The article presents the framework of two mentoring trajectories, intertwined by the mentor-mentee relationship, starting from the Mathematics Education and Deaf Education themes. Initially, each mentor's trajectories are presented, which met and began a fruitful partnership, that exists until today. In the second part of the text, some mentoring challenges are approached and discussed, such as personal style, research theme and theoretical basis, study time versus working time, commitment, fluent communication and writing. Finally, it is emphasized that the mentoring process is arduous and intense, with the mentor being forged as the experiences are built, based on mutual respect, empathy and commitment.

Keywords: Mentor, Graduation, Challenges, Mathematics Education, Deaf Education.

Introdução

Escrever sobre o processo de orientação na pós-graduação pode parecer algo simples; para quem vê de fora, pode parecer apenas o trabalho de “correção de textos”, ou seja, dissertações ou teses, ou mesmo um artigo ou relato de experiência, que chegam “prontos” nas mãos dos orientadores, cabendo a eles apenas corrigir a escrita e/ou sugerir novas inserções. Este texto tem o objetivo de discutir o processo de orientação na perspectiva da experiência de duas orientadoras, explicitando que a tarefa de orientar não é nada trivial.

Pensar sobre o que significa ser orientador remete a diferentes caminhos e perspectivas. Neste texto, são apresentadas duas histórias que se entrelaçam de forma que uma das autoras foi orientadora da outra em uma especialização, finalizada em 2019. Este entrelaçamento tem início a partir da produção de vídeos para a comunidade surda, apresentados mais adiante. Ainda, propõe-se, no texto, discutir alguns desafios do “ser orientador”.

A trajetória da profa. Thaís Grützmänn, enquanto orientadora na pós-graduação, é relativamente recente, tendo início em 2016, com o recém-criado Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT), do Instituto de Física e Matemática (IFM), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Aliás, a experiência como orientadora, de forma ampla, pode-se dizer que se inicia neste momento, pois, até então, a docente nunca havia orientado monografias ou trabalhos de conclusão de curso. O mais próximo de uma “orientação” eram os relatórios de estágio do curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) da instituição. Nesse sentido, começar orientando uma dissertação foi assustadoramente desafiador.

A temática da primeira dissertação era o ensino de multiplicação para alunos surdos. E agora? Não tinha uma experiência sólida com Educação Especial, Educação Inclusiva e, para ser sincera, não conseguia ver uma diferença nos termos. Mas o desafio foi aceito e a pesquisa teve início. Assim, propôs-se a aprender sobre a Educação de Surdos e os conceitos relacionados, ao mesmo tempo em que a mestrandia seguia seus estudos teóricos e metodológicos. Era iminente a necessidade de formação. Dessa forma, buscou-se a Especialização em Educação com ênfase na Educação de Surdos, que teria início no segundo semestre de 2017.

Nesse entrecruzar, a profa. Thaís Grützmänn é apresentada à profa. Tatiana Lebedeff, ainda no fim de 2016. Então nasce uma parceria profícua e frutífera. A profa. Tatiana Lebedeff tem formação inicial na Educação de Surdos, sendo egressa do curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Iniciou a orientação de estudantes surdos em 2002, com bolsistas de Iniciação Científica do curso de Pedagogia da Universidade de Passo Fundo (UPF). Essa primeira experiência foi desafiadora, mesmo para quem é fluente em Libras. As condições de produção de textos acadêmicos em segunda língua é um trabalho que

envolve muitas mãos, pois, além do tempo exigido para a pesquisa propriamente dita, há o processo de tradução das duas línguas.

Posteriormente, já na Universidade Federal de Pelotas, a profa. Tatiana Lebedeff inicia a orientação de um mestrando surdo no Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Patrimônio Cultural. Após essa primeira orientação, teve a experiência com mais quatro mestrandos e dois doutorandos surdos, todos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPel.

Por fim, quando a referida profa. assume a orientação do artigo final da profa. Thaís Grützmänn, na Especialização em Educação, muitas trocas e aprendizados acontecem, permeando vivências da Educação Matemática, da Educação de Surdos e da relação aluno-orientador.

As histórias que constituíram o “ser orientador”

A partir dos processos formativos que vivemos, seja na formação inicial ou na formação continuada, é necessário concordarmos que, de fato, não existe uma formação que ensine a ser orientador. A licenciatura, seja em Matemática, seja em Educação Especial, ou em qualquer outra área, tem a ênfase de formar o professor, aquele sujeito que irá atuar na Educação Básica, ensinando os alunos e buscando desenvolvê-los em todo o seu potencial. Já o mestrado e o doutorado podem preparar para a atuação na pesquisa e na docência no Ensino Superior. Mas de que forma a orientação entra nessa jogada? Não existe uma disciplina ou um minicurso que ensine a ser “orientador” (NÓBREGA, 2018).

Vamos relatar os dois caminhos de formação a partir dos quais ficará evidente ao leitor que esta é contínua, pode mudar de rumo, ter seus referenciais teóricos alterados ao passo que são conhecidos outros e, sobretudo, não é necessariamente “linear”.

As professoras Thaís Grützmänn e Tatiana Lebedeff são licenciadas em Matemática pela UFPel e em Educação Especial com habilitação em Deficientes da Audiocomunicação pela UFSM. Hoje, ambas atuam como docentes na UFPel – a primeira no Departamento de Educação Matemática do IFM e a segunda na área de Libras do Centro de Letras e Comunicação.

A professora Thaís Grützmänn fez a especialização Matemática e Linguagem na UFPel logo após a conclusão de sua graduação, explorando a temática de ensino de Matemática por meio de jogos teatrais, assunto este que foi aprofundado no Mestrado em Educação em Ciência e Matemática (GRUTZMANN, 2009), na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Destaca-se que o seu mestrado foi um período com experiências diferentes e em outra instituição, além disso, a relação com a orientadora praticamente não aconteceu. Pelo fato de a orientadora ser docente da área da Química, acredita-se que a temática de pesquisa não despertou nela interesse algum, entretanto, o fator positivo é que não obrigou a orientanda

a mudar de temática, apenas se omitindo em boa parte das questões – o que hoje percebemos não ser proveitoso.

Ao término do mestrado, Thaís Grützmán foi efetivada na UFPel e, no ano seguinte, iniciou o Doutorado em Educação na mesma instituição, sem afastamento. Dessa vez, sua temática de pesquisa estava vinculada à Educação a Distância (EaD) e a relação com o orientador era boa, pois ele também era professor do curso de EaD. Teve como referencial teórico Bernstein (1996), Mill, Ribeiro e Oliveira (2010), Mill (2012) e Tardif (2011), sendo Bernstein um sociólogo amplamente estudado pelo orientador. Com a conclusão do doutorado (GRUTZMANN, 2013), em 2013, atuou como coordenadora do CLMD, no período de abril de 2014 a abril de 2017, realizando pesquisas sobre a prática pedagógica na EaD e aspectos vinculados à gestão.

Em 2016, com a criação do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, ampliou a atuação, que era apenas na docência e na gestão, para o campo da orientação. No segundo semestre de 2016, ingressa a primeira turma de mestrandos, uma turma pequena em um programa, até então, recém-criado. Pelo que já vinha trabalhando, esperava alguém que quisesse pesquisar sobre alguma área na/da EaD, porém, isso não aconteceu. Nenhum dos candidatos tinha essa temática como proposta de pesquisa. E aí? O que fazer? Por ser a primeira turma, todos deveriam ter um orientando.

A professora participou de todas as entrevistas e a temática de ensino de Matemática para surdos despertou sua atenção. Durante a graduação, sempre quis fazer um curso de Libras, mas não teve oportunidade e a obrigação dessa disciplina nas licenciaturas veio em momento posterior. Então desafiou-se de forma dupla: a primeira orientação em uma temática completamente nova.

A partir da temática nova em sua área de pesquisa, logo buscou suporte e uma coorientação da área, encontrando a professora Tatiana Lebedeff no fim de 2016, pesquisadora reconhecida na área da Educação de Surdos e colega da UFPel. A parceria deu certo e, juntas, submeteram um projeto ao CNPq, ainda no fim de 2016, com a temática de “Produção de videoaulas de matemática com tradução em Libras”, que foi aceito e financiado de 2017 a 2019. O projeto é denominado *MathLibras*⁴⁴ e continua em vigência.

No semestre seguinte, ocorreu o ingresso da segunda turma, regularizando o processo para o primeiro semestre letivo. Neste, a orientanda selecionada pretendia realizar uma pesquisa com uma criança com surdocegueira. Mas o que seria isso? Somente duas deficiências associadas? Hoje, tem-se plena convicção de que a surdocegueira vai além, sendo uma deficiência única (CAMBRUZZI; COSTA, 2016a; 2016b; CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010), com suas especificidades.

⁴⁴ Site do projeto: <https://wp.ufpel.edu.br/mathlibras/>.

Percebeu-se que

[...] a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. (ALVES-MAZZOTTI, 2012, p. 43).

A partir das leituras na área, novas experiências emergem e as perspectivas amadurecem, pois, como colocou Alves-Mazzotti (2012), produzir conhecimento é um ato coletivo.

Nesse processo, a professora, que ficou por um tempo sem ser “aluna”, retornou aos bancos institucionais em 2017, na Especialização em Educação – ênfase na Educação de Surdos, com a pesquisa relacionada à produção de videoaulas de Matemática para surdos⁴⁵ pelo projeto MathLibras, sendo orientada pela professora Tatiana Lebedeff. Atualmente, a professora Thaís Grützmänn desenvolve pesquisas vinculadas ao tema da Educação Matemática Inclusiva, com ênfase na surdez e na surdocegueira, sendo membro do GT13 – Diferença, inclusão e Educação Matemática – da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), e concluiu no fim de 2021 a Especialização em Serviço de Atendimento Educacional Especializado, também pela UFPel.

A cada novo mestrando que orienta, tem aprendido e reaprendido a ser orientadora. Já orientou quatro alunas que já são mestres, sendo duas vinculadas à Educação Matemática Inclusiva (BOHM, 2018; ALEIXO, 2018) e cinco alunos com mestrado em andamento, sendo dois deles também vinculados à referida área. Essa experiência também repercute na formação inicial, a partir dos primeiros bolsistas de Iniciação Científica.

A professora Tatiana Lebedeff, como já comentado, teve sua formação inicial na UFSM, concluindo o curso de Educação Especial em 1989. Naquele tempo, a Libras não era considerada a língua de instrução das pessoas surdas, pelo contrário. Durante a graduação, as orientações recebidas tinham como foco ensinar crianças surdas a aproveitarem o “resto auditivo” e a oralizar. Nas orientações de estágio, a professora explicava que as estagiárias deveriam insistir na oralização até os seis anos de idade. Caso a criança “fracassasse” na oralização, poderiam colocá-la em contato com a então denominada “linguagem dos sinais”.

Nesse período, começou a perceber que aquela língua marginalizada na escola, mas viva e potente no pátio e nas calçadas da cidade e compartilhada entre os adultos surdos, fazia mais sentido que os momentos mecânicos de ensinar a “soprar” em potes de margarina cheios de bolinhas de isopor tampados com recortes de tule.

⁴⁵ Canal no Youtube: <https://www.youtube.com/channel/UC7rtwOJBv4c4PyIhSFvg3Hg>.

Essa língua preterida pelos livros e professores da universidade começou a surgir como “novidade rebelde” entre os estudantes do curso, que resolveram pagar aulas particulares para professores surdos ensinarem a língua.

Em 1990, entrou no Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e propôs uma pesquisa-ação com minicurso de orientação sexual para adolescentes surdos no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) Especial de Nova Iguaçu. A proposta partia do pressuposto de que, como as famílias não conheciam a língua de sinais, os surdos estariam em uma dupla exclusão de uma gama de conhecimentos sobre sexualidade: exclusão linguística e exclusão pelo próprio tabu que a temática provocava naquele momento (e que ainda provoca).

O minicurso foi todo em língua de sinais, com a colaboração de uma professora da própria instituição, que também acreditava no potencial da língua para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos surdos. É preciso compreender que, no início dos anos 1990, ainda não se falava em cultura surda, em Libras como língua de instrução e, aos surdos, era destinado um olhar medicalizado e assistencialista. Com o mestrado concluído, a profa. Tatiana Lebedeff participou de uma seleção do governo espanhol para receber uma bolsa de pesquisa na Espanha. Ao ser selecionada, iniciou um ano de pesquisa na Universidade de Barcelona com a professora Carmen Triadó, que realizava investigações sobre o desenvolvimento linguístico de crianças surdas (LEBEDEFF; TRIADÓ, 1997).

Posteriormente, retornou ao Rio Grande do Sul e iniciou sua docência na Faculdade de Educação da UPF. Em 1999, iniciou Doutorado na UFRGS, no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento. Sua pesquisa tinha como objetivo analisar a compreensão textual de crianças e adultos surdos acerca de textos escritos e em Libras (LEBEDEFF, 2004).

Após a conclusão do doutorado, realizou estágio pós-doutoral no Montgomery County Community College em Ambler, Pensilvânia, com bolsa CAPES, investigando o Shared Reading Project da Universidade Gallaudet em Washington (LEBEDEFF, 2007). Nesse período, ampliou a discussão do papel da imagem e da visualidade na educação de surdos, bem como a importância do compartilhamento de histórias em línguas de sinais para as crianças surdas.

Em 2008, mudou-se para Pelotas e, em 2010, iniciou seu trabalho no Centro de Educação a Distância da UFPel. Na instituição, começou a participar das atividades de ensino, pesquisa e extensão promovidas tanto pela Faculdade de Educação como na área de Libras, que havia sido criada há pouco tempo no Centro de Letras e Comunicação. Pela necessidade de ficar mais próxima da área de Libras e dos colegas surdos, solicitou remoção para o Centro de Letras e Comunicação, iniciando como Docente no Programa de Pós-Graduação em Letras. Na área de Libras, iniciou como professora de Libras depois de ser aprovada no Exame Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e no Ensino de Língua Brasileira de Sinais (PROLIBRAS).

Em 2015, realizou estágio pós-doutoral sênior na Inglaterra, na University College London, no Deafness, Cognition and Language Research Centre (DCAL) com bolsa CAPES, investigando objetos de aprendizagem para o ensino de línguas de sinais (LEBEDEFF, 2017). No retorno, iniciou a proposta de desenvolvimento de um material autoral para ensino de Libras, projeto denominado de Obalibras⁴⁶ (Objetos de Aprendizagem para Ensino de Libras). O Obalibras (LEBEDEFF *et al.*, 2018) reúne professores surdos, Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais (TILS), estudantes dos mais diversos cursos que discutem o ensino comunicativo da Libras e produzem vídeos de curta-metragem para que os professores dessa disciplina possam utilizá-los como objetos de aprendizagem.

Em paralelo ao desenvolvimento do Obalibras, a profa. Thaís Grützmänn convida a profa. Tatiana Lebedeff para desenvolver o *MathLibras*, também na perspectiva de objetos de aprendizagem, mas para ser um recurso de ensino de Matemática. Logo a seguir, Thaís Grützmänn inicia a especialização e as duas começam uma parceria que se confunde: orientadora/orientanda/colega/coautora/companheira de viagem, entre outros papéis que não seriam esgotados aqui.

Obviamente que nessa parceria não faltaria a participação em bancas de conclusão de cursos de seus respectivos orientandos. Nessas situações, as discussões sobre o processo de orientação, as temáticas pesquisadas, as dúvidas com relação ao ofício de orientador, entre outras, emergem nas conversas e provocam várias inferências sobre o processo de orientação. Dessas conversas, vieram algumas inspirações para a produção deste texto. Um texto complicado de ser escrito, não por ser a quatro mãos, mas porque emerge de experiências diferentes que se entrecruzam e se separam, como num movimento de zigue-zague. Espera-se que este movimento não deixe o leitor tonto, pelo contrário, a intenção é de que o movimento ajude a compreender que o caminho da orientação não é linear, não é tranquilo, que, às vezes, estamos juntos, mas muitas vezes, sozinhos.

Tendo em vista que nossa produção conjunta tem como foco a surdez, é importante destacar, aqui, o que entendemos por surdez. Lebedeff (2010) comenta que a surdez pode ser tanto interpretada como uma falta ou como uma ocorrência. Como falta, de acordo com a autora, o estigma da surdez é narrado enquanto falta de fala, falta de audição, falta de comunicação, entre outros aspectos. Nesse sentido, durante muito tempo os surdos foram vistos como uma alteridade deficiente, subjugados por poderes colonialistas, linguísticos e culturais dos ouvintes, que os queriam “reabilitados” e/ou “curados” de sua surdez. Por outro lado, de acordo com Lebedeff e Madeira (2015, p. 175):

⁴⁶ Os vídeos do Obalibras estão disponíveis no Youtube: https://www.youtube.com/channel/UCvd4qQ4_OR3w7kIgUSO-UpA/videos

[...] ao longo das últimas décadas, de acordo com Obasi⁴⁷ (2008, p. 456), um discurso surdo cultural emancipatório tem tensionado uma mudança das representações. De acordo com a autora, este discurso surdo emerge das narrativas surdas sobre cultura e identidade, orgulho surdo e história surda. As representações de perfil socioantropológico discutem a surdez como minoria linguística (LANE⁴⁸, 1995, p. 171), como comunidade (LOPES⁴⁹, 2005), como produtores de cultura (KARNOPP⁵⁰, 2010, p. 171), como etnia (LANE⁵¹, 2005, p. 291; CLAROS-KARTCHNER⁵², 2009, p. 64), entre outras.

Nesse sentido, as discussões acerca dos desafios da orientação, presentes neste texto, compreendem experiências tanto com orientandos ouvintes como orientandos surdos, bem como temas/ *locus* de pesquisa/ referencial teórico que envolvem a surdez. Surdez aqui entendida por um viés socioantropológico em que estão em jogo questões linguísticas, históricas, culturais, identitárias, de poder, entre outras.

Os desafios do processo de orientar

É relativamente tranquilo elencar alguns dos desafios que professores-orientadores enfrentam com seus orientandos, pois são muitos: o estilo pessoal de cada um, a temática da pesquisa e a base teórica, o tempo de estudo *versus* o tempo de trabalho, o comprometimento, a comunicação fluente, a escrita, entre outros. Porém, só listá-los não ajuda muito a compreender os caminhos sinuosos desse processo, por isso, a proposta é refletir um pouco sobre cada um deles, na visão do orientador, estando longe de esgotar o assunto.

Salienta-se, também, que a temática não tem uma ampla discussão na academia, apesar da relevância do assunto. Conforme destaca Pithan e Vidal (2013, p. 80 apud NÓBREGA, 2018, p. 1057):

É escassa a bibliografia nacional que trata desta especial relação pedagógica que se dá entre orientandos e orientadores na pesquisa científica. Em obras voltadas para o ensino da prática da pesquisa, de metodologia científica, pouca ou nenhuma atenção é dispensada ao processo de orientação.

⁴⁷ OBASI, Chijoke. Seeing the Deaf in “Deafness”. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 13:4 Fall, 2008.

⁴⁸LANE, Harlan. Constructions of deafness. *Disability & Society*. Vol 2, No. 10, 171-190, 1995.

⁴⁹ Lopes, Maura Corcini. A noção de comunidade e a língua surda no espaço da escola de surdos. In: LEBEDEFF, T.B. e PEREIRA, I.L.S. (Org.) *Educação especial: olhares interdisciplinares*. Passo Fundo: UPF, 2005.

⁵⁰ KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *Cadernos de Educação*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas. [36]: 155 – 174, 2010.

⁵¹ LANE, Harlan. Ethics, and the Deaf-World. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Vol. 10, No. 3, pp. 291-310, 2005.

⁵² CLAROS-KARTCHNER, R. La Inclusión de las personas sordas, como grupo étnico, en los sistemas educativos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol 3, No. 1, 63-75, 2009.

Essa falta de pesquisas sobre a temática desperta ainda mais a curiosidade sobre este assunto. Assim, na sequência do texto serão apresentados alguns dos desafios já vivenciados, sabendo que tantos outros devem fazer parte dessa relação tão próxima.

Conforme destaca Castro (2012, p. 125), “[...] cada orientador tem seu estilo pessoal de trabalho”. É necessário pensar que a relação entre duas pessoas é permeada de muitas variáveis, como diria um bom professor de Matemática. E como fazer para que essa relação seja respeitosa e traga os frutos necessários em um ambiente de pós-graduação? Entende-se que uma das variáveis é conhecer e respeitar a forma de trabalho do outro. Muitos orientadores exigem prazos maiores para leitura de um texto, outros tantos querem que sejam lidos textos originais em outra língua, e porque não falar daqueles que exigem muitas publicações durante o percurso?

Nóbrega (2018, p. 1062) complementa ao afirmar: “Considere-se o estilo, bem como as crenças, como elementos decisivos na atuação de cada orientador. Vale lembrar também que estilo e crenças mudam durante o percurso profissional, principalmente quando alicerçados em autorreflexões e diálogos com os pares”. Ou seja, mudanças podem ocorrer e serão bem-vindas, desde que sejam negociadas.

Contudo, a relação em um mestrado por dois anos, ou num doutorado por quatro, precisa ser alimentada sempre com respeito, comprometimento e seriedade, independente do estilo pessoal. O aluno não precisa ser autodidata, porém, não deve esperar que o seu orientador lhe diga tudo o que precisa ser feito, bem como a forma de fazer. Acredita-se que o processo de orientação é um processo de construção de conhecimento:

O processo de construção do conhecimento não é uma atividade isolada e necessita da interação entre os sujeitos professor orientador e aluno orientando. Desse modo, a orientação se configura como um acompanhamento do pós-graduando nas diversas etapas de seu processo de qualificação acadêmica, não devendo se restringir à leitura e revisão do manuscrito, da dissertação ou da tese (FERREIRA; FURTADO; SILVEIRA, 2009, p. 170).

Mesmo sendo um processo que não é uma atividade isolada, o orientador espera que o mestrando/doutorando tenha autonomia, que se organize e não espere que o orientador cuide de todos os detalhes, tais como se o aluno não perdeu prazos, se já fez matrícula ou a prova de proficiência ou, ainda, se já fez contato com a escola buscando autorização para a aplicação da pesquisa.

Nesse sentido, Nóbrega (2018, p. 1060) questiona: “[...] acatada a definição de que orientando e orientador estabelecem um relacionamento dinâmico e pessoal, como lidar com questões pessoais, com vistas a cumprir as atividades adequadamente?”. Uma possível resposta à questão acima é compreender que a dinâmica da pós-graduação tem a ver com mostrar os caminhos, indicar possíveis mudanças de rumo (teóricas, metodológicas) e

caminhar junto quando possível, mas não o tempo todo. Na própria graduação já deveríamos ter um aluno mais independente, o que nem sempre acontece, sendo que muitas vezes “[...] repete-se a percepção pueril comumente ouvida na graduação: *O professor me deu 2,5*, ao lado de *Eu tirei 9,5*” (NÓBREGA, 2018, p. 1058, *grifos no original*).

Contudo, destaca-se ainda que incentivar o aluno à autonomia não significa abandoná-lo por completo e resgatá-lo apenas na véspera da qualificação ou da defesa. O mestrando/doutorando precisa entender que a pesquisa é dele, que a produção escrita é dele, na qual deve ficar explícito o seu estilo de escrita, bem como as suas reflexões e análises, conforme o rigor científico. O orientador estabelece uma parceria teórica e investigativa e orienta o percurso, que é longo e árduo.

O segundo desafio que se pretende discutir está relacionado com a temática da pesquisa e com a base teórica. Castro (2012, p. 127) destaca que “[...] é preciso conhecer a realidade, antes de tentar modificá-la”. Questiona-se: você, leitor, já teve um aluno que gostaria de mudar a proposta de educação de toda uma escola, porém não se deteve a conhecer a realidade do ambiente primeiro? Como podemos pesquisar e buscar respostas aos nossos questionamentos sem antes conhecer o espaço da pesquisa, seus sujeitos, sua história?

Além disso, geralmente, nas seleções dos programas de pós-graduação, alunos e orientadores aproximam-se pela afinidade teórica. Mas como fazer se um dos lados quiser mudar o tema ou o referencial teórico com propostas novas ou mais ousadas e o outro lado não? A questão teórica precisa estar “afinada” na pesquisa, de forma que ambos, aluno e professor, estejam à vontade com ela. Pensando nos mestrandos/doutorandos, é preciso muito estudo teórico para que a escrita do texto, especialmente a análise, tenha uma base sólida para discussão dos resultados.

Haguette (2012, p. 382), em um de seus textos, apresenta alguns dos mandamentos de bom orientador e cabe ressaltar um deles aqui: “Não fazer imposições de problemática ao aluno. Ele goza de autonomia para escolher o fenômeno que lhe aprouver analisar”. A autora salienta a paixão que precisa vir dos interesses do mestrando/doutorando, porém a temática precisa conversar com as pesquisas do orientador. E se isso não estiver mais acontecendo?

Talvez uma das decisões mais difíceis de ser tomada seja a troca de orientador no momento em que ambos, orientando e orientador, percebem que não compartilham mais de afinidades teóricas e desejos de investigação. Essa é uma decisão que não pode ser intempestiva (no primeiro desacordo), mas que precisa ser pensada e discutida de forma madura e responsável.

O desafio do tempo de estudo *versus* tempo de trabalho pode ser interpretado como uma ampulheta de areia, levando mansa e inexoravelmente minutos e horas para chegar totalmente até o outro lado do vidro. Infelizmente, o tempo das pesquisas de mestrandos e doutorandos é computado, regulado e calculado, não pela pesquisa em si, mas pelas agências

que avaliam os programas de pós-graduação e concedem fomentos para as pesquisas. O tempo é um fator precioso para o desenvolvimento de um bom trabalho, principalmente o tempo de leitura. Nem sempre o tempo de leitura incide, proporcionalmente, em quantidade de escrita. Talvez isso frustre muitos estudantes. Entretanto o tempo de leitura incide, de maneira geral, diretamente na qualidade do trabalho.

Atualmente, a maioria dos estudantes não pode se dar ao luxo de “apenas” estudar. Muitos precisam conciliar estudos com trabalho, família e, além disso, as bolsas são, praticamente, um “auxílio” financeiro que não cobre os gastos de um pesquisador que precisa pagar aluguel, transporte, alimentação, livros e outros itens para sua pesquisa.

Sobra, portanto, pouco tempo. A sugestão é pensar que a pós-graduação tem um prazo e, nesse prazo, é importante dar tudo de si. Adiam-se férias, passeios e lazer por um objetivo. Nesse sentido, a organização de um cronograma é fundamental. Sobre isso, Louis (2014, p. 8 apud NÓBREGA, 2018, p. 1062) esclarece: “É importante ter encontros regulares e estabelecer prazos de entrega de textos escritos. Isso mantém uma pressão moderada para produzir o trabalho e também cria o hábito de submeter e revisar o texto, o que é uma excelente maneira de desenvolver o hábito de escrita regular”.

A questão do comprometimento tem muito a ver com a responsabilidade do aluno de pós-graduação, e pode ser cobrado a partir do cronograma citado anteriormente. Há orientandos com todo tempo do mundo que não são responsáveis, e há orientandos sem tempo, que se organizam e fazem um bom trabalho. Há orientandos que leem apenas o indispensável, e outros que leem tanto que é necessário passar uma “espada” pelo texto, senão ficaria muito longo ou prolixo.

Comprometimento tem a ver, também, com o retorno social que os trabalhos de pesquisa revertem, principalmente os produzidos nas universidades públicas. Espera-se que um trabalho de pesquisa custeado pelos impostos dos cidadãos tenha algum tipo de repercussão social e que não fique apenas recheando prateleiras ou ocupando *bytes* em servidores. Essa repercussão não quer dizer que cada dissertação ou tese deva buscar provocar uma revolução social, mas mini, microrrevoluções. Vinci (2020, p. 282) define

[...] microrrevolução como um incessante e interminável jogo de problematizações com o presente. No qual não há ponto de chegada, uma vez que só existe a criação e esta configura-se como um processo infinito. Criar implica em não se conformar com o objeto criado, não havendo, portanto, teleologia ou algo que o valha. Não há algo a ser conquistado, tal qual na revolução.

Nesse sentido, segue o autor: “[...] pensar modos de atuar no cotidiano trivial ou, se o preferir, promover microrrevoluções possíveis” (VINCI, 2020, p. 279). As microrrevoluções têm a ver com as diferenças que os trabalhos de pesquisa podem incidir, por exemplo, em uma

sala de aula: nas relações linguísticas, nos pressupostos de inclusão dos colegas de uma criança com deficiência, na acessibilidade de um aplicativo para acessar um glossário específico em Libras, em uma ação que auxilie alunos de uma determinada turma a compreenderem como realizar cálculos com frações, entre outras.

Ao pensar na comunicação fluente, é necessário lembrar que, para os estudantes surdos, há a necessidade da produção de um texto em outra língua, de outra modalidade. Além disso, a comunicação precisa ser fluida e honesta, por ambas as partes. Pokorski (2010) analisou seis dissertações de mestrado e uma tese de doutorado produzidas por surdos no período de 1998 a 2010, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Seu objetivo era evidenciar marcas identitárias do surdo pesquisador. A partir das leituras, a autora organizou três eixos analíticos: a escrita e a leitura de uma segunda língua (em Português); o papel do intérprete; e a diferença cultural do surdo. As produções, de acordo com a autora, se apresentaram atravessadas pelas dificuldades de escrita em uma segunda língua (o Português), pela (in)aceitabilidade da diferença cultural surda e pelo ato de marcar a presença surda nos textos.

Pokorski (2010) utiliza excertos dos trabalhos dos pesquisadores surdos para construir sua argumentação analítica. Um dos dados que apresenta, pelos excertos narrativos, é a dificuldade de comunicação entre os pesquisadores e seus orientadores e colegas. Os pesquisadores relatam a importância da presença do TILS na impossibilidade de que o orientador saiba se comunicar em Libras. Nesse sentido, é importante fazer um parêntese, porque não basta ao orientador “saber” Libras; é necessário saber a terminologia de sua fundamentação teórica e ter condições de, em Libras, discutir conceitos científicos e metodologia de pesquisa. É necessário que se garanta uma comunicação qualificada para o processo de orientação.

Um dos excertos selecionados por Pokorski (2010) para enfatizar o papel do TILS e do respeito à cultura surda na pós-graduação foi retirado de Cláudio (2010). O excerto denota o sentimento de pertencimento da orientanda ao seu programa:

[...] a minha orientadora conhece a minha língua, Libras, isso facilita a nossa comunicação. Os intérpretes estavam presentes em todas as disciplinas em que me matriculei, tornando possível o acompanhamento, a participação, valorização de meus estudos e a ampliação de horizontes. A prova de seleção que fiz para entrar no mestrado, na primeira fase foi escrita em português e na segunda fase fui entrevistada por professores com a mediação de um intérprete de Libras. Tive uma disciplina de Estudos Surdos, em uma turma mista: ouvintes e surdos. Um intérprete realizava a mediação para os surdos e também para aqueles que não conheciam Libras. Em todos os encontros os colegas mostraram interesse em conhecer a comunidade surda e em ampliar a comunicação (CLÁUDIO, 2010, p. 18).

Com relação à comunicação, é importante lembrar que a interação do orientador não é apenas com o orientando surdo. É necessário estabelecer uma relação de trabalho, também, com o TILS. É vital estabelecer um diálogo permanente, pois o texto passará várias vezes, tanto em português como em Libras, pelas mãos do TILS. O TILS, nesse sentido, pode ser um grande aliado do processo de produção da escrita e do letramento acadêmico do orientando surdo.

Por fim, seja um orientando surdo ou um ouvinte, Nóbrega (2018, p. 1064) destaca: “Tudo isso pressupõe uma atitude permanente do orientador: ouvir o orientando”. O processo de ouvir/ver o outro precisa ser desenvolvido, e na correria dos compromissos, um tempo destinado à orientação é fundamental.

Por fim, um dos maiores desafios que se percebe na pós-graduação: o processo da escrita. A escrita não é fácil para os alunos nem para os orientadores que precisam manter uma produção acadêmica “aceitável” em termos numéricos para persistir na vida dos programas de pós-graduação.

Machado (2012, p. 68) destaca: “As preocupações dos orientadores apontam para problemas de escrita, para a tendência indesejável de cópia e reprodução e para dificuldades de criar, mostrar audácia e autonomia, características, estas últimas, que consideram bem-vindas para um pesquisador”. Desse fato, fica mais uma missão ao orientador: ensinar sobre o plágio e o autoplágio e a importância de não os cometer no meio acadêmico, de forma a apresentar os resultados obtidos com maior seriedade e responsabilidade possíveis perante os pares e a comunidade em geral (NÓBREGA, 2018).

A escrita do surdo, como já comentado, é a representação de um código ao qual ele não tem acesso, ou seja, os fonemas da língua oral. Nesse sentido, é preciso pensar quais as condições sócio-históricas e linguísticas do processo de escolarização do aluno em termos de alfabetização e letramento nos Ensinos Fundamental e Médio. De acordo com Kauppinen e Jokinen (2013), mais de 90% de crianças surdas que vivem em países em desenvolvimento não têm nenhuma chance de acesso à educação básica e poucas crianças ao redor do mundo conseguem ter acesso a uma educação bilíngue.

É sabido que mesmo alunos ouvintes não possuem um nível de letramento acadêmico esperado na pós-graduação. Como discutem Figueiredo e Bonini (2006, p. 413-414):

No âmbito específico dos cursos de mestrado, temos observado que os textos dos alunos apresentam problemas de organização micro e macroestrutural, refletindo um problema maior de circulação social, ou seja, nossos alunos têm dificuldade em identificar o gênero “artigo de pesquisa” como uma prática social cujos propósitos são o avanço dos diversos campos científicos e a circulação de conhecimentos dentro da comunidade discursiva acadêmica. Muitos trabalhos produzidos por mestrandos apresentam-se como uma “colcha de retalhos” composta de noções diversas (e muitas vezes desconectadas) sobre um campo, como se o propósito da produção de um artigo acadêmico fosse o mesmo de uma “prova”, isto é, o texto é produzido para que o leitor/professor

possa avaliar (e atribuir uma nota para) o conhecimento do aluno sobre determinado campo.

Para o surdo, muitas vezes, o letramento acadêmico se dá durante a própria pós-graduação. David e Lebedeff (2021) analisaram os processos de tradução da Libras para a Língua Portuguesa de textos acadêmicos escritos por pós-graduandos surdos. As autoras buscaram apresentar e discutir as diferentes formas de registro desses textos, bem como a tradução do material. Foram analisados quatro processos de tradução de trabalhos de pós-graduação, sendo três dissertações e uma tese. As autoras perceberam diferentes modos de construir o texto acadêmico: envio do texto em vídeo de Libras, envio de texto pelo Google Drive com partes escritas e outras com vídeos anexos, textos somente escritos que necessitavam apenas de revisão, textos escritos que precisavam de uma tradução, pois estavam escritos em um português com marcas expressivas de interlíngua, entre outros modos.

Os textos produzidos por orientandos surdos são, portanto, um esforço tremendo de registro de conhecimentos construídos em uma língua que são traduzidos pelo próprio orientando: suas análises, inferências, adesões teóricas são produzidas primeiro em Libras, no seu cérebro, e logo em seguida traduzidas, ainda em seu cérebro, para o português escrito na tela do computador. Posteriormente, haverá a adequação ou tradução ou, ainda, tradução com adequação de uma TILS e, finalmente, chega o texto às mãos do orientador. É um processo de muitas mãos, que precisa de muita empatia, comunicação e muito tempo.

Destacamos aqui o exemplo de Nogueira (2020), uma pesquisadora surda. Em seu livro a autora descreve sua trajetória na pós-graduação, explicando a opção de apresentar sua dissertação em Libras e também na forma escrita. Para esta última, a autora fala sobre a *retextualização*, na qual “[...] é feita uma (re)construção do texto na forma da Língua Portuguesa culta, mas tentando não perder ou apagar traços próprios da escrita surda original” (NOGUEIRA, 2020, p. 21). Fica evidente o cuidado com a escrita nas normas corretas, mantendo o estilo do autor e seus traços de uma identidade surda.

De forma geral, a escrita é uma preocupação de orientadores e orientandos, surdos e ouvintes. Machado (2012, p. 68) já concluía que “[...] 15 anos de língua portuguesa não habilitam para escrever”, fato que se torna mais intenso se pensarmos a língua portuguesa como segunda língua.

Ao findar o processo de orientação, é preciso pensar que esta é uma etapa que muito virá (ou deveria vir) do texto pronto, agora em fase de divulgação. “A nossa capacidade de pensar ordenadamente necessita de treino, um fio condutor e estímulos concretos, que provêm em grande parte de uma boa bibliografia” (FREITAS, 2012, p. 228). Com a dissertação ou tese em mãos, experiência em escrita e uma base teórica sólida, é o momento de colher os frutos da parceria orientador-orientando, publicando os resultados em diferentes locais, como

periódicos e eventos renomados. Afinal, a pós-graduação espera esse retorno dessa profícua e intensa relação.

Considerações

Este texto foi uma produção a quatro mãos, da qual participaram, como inspiração, muitos atores: todos os orientandos, surdos ou não, com a proposta da temática da surdez ou não, que fizeram parte da história das duas orientadoras: bolsistas de iniciação científica, mestrands e doutorands. Todos colaboraram à sua maneira para a “formação continuada” das orientadoras. O ofício de orientador é, pode-se dizer, uma formação “em serviço”. O orientador vai sendo forjado à medida que as experiências de orientação vão sendo construídas. Sendo assim, essa temática carece de pesquisas em campo, ouvindo esses orientadores nas mais diferentes áreas do conhecimento.

O orientador é, nesse sentido, um grande livro de memórias, no qual estão registradas cada uma das orientações e, a partir delas, vai organizando novas estratégias, novas formas de organizar e desenhar os mapas da caminhada da orientação. Aos poucos, vai profissionalizando o processo de orientar, de forma a oferecer um trabalho de qualidade aos seus orientados. A memória, de acordo com Tedesco (2011), tem uma pluralidade de funções em correlação, não meramente em sequência factual e temporal; constitui-se um campo da dialética temporal e dos fenômenos sociais. Assim, segundo o autor, a memória não se dissocia dos fenômenos culturais e dos tempos das sociedades, pelo contrário, a memória auxilia na reprodução e na dinâmica interpretativa dos mesmos, além desses fenômenos constituírem-se parte da identidade do sujeito em relação ao lugar que habita. Ao falarmos de nossas memórias enquanto orientadoras, realizamos, também, um exercício de compreensão de nossas atividades e desvelamos, obviamente, um pouco de nossas identidades.

A orientação, acredita-se, precisa estar calcada em respeito mútuo, empatia e comprometimento. A orientação de pós-graduandos surdos, como discutida ao longo do texto, merece atenção especial com relação à comunicação e ao processo de escrita do texto acadêmico. Necessita, também, de uma parceria muito próxima com o TILS. É preciso conhecimento sobre a Cultura e Identidades Surdas, respeitando-as durante o processo de formação do pesquisador.

Entretanto, por mais sinuosos que sejam os caminhos, por mais desafios que apareçam no percurso de orientação, o orientador sempre sente um enorme orgulho em ver um orientando publicando seu texto, defendendo sua investigação em eventos e, sobretudo, contribuindo com possíveis microrrevoluções sociais.

Referências

- ALEIXO, H. P. **A construção do conceito de número por uma aluna com surdocegueira congênita**. 2018. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/6565>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A bússola de escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 41-59.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BOHM, F. C. **Multiplicação: ensinar e aprender em turmas de alunos surdos do Ensino Fundamental na Escola Especial Professor Alfredo Dub**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/4572>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. da P. R. da. **Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.
- CAMBRUZZI, R. de C. S.; COSTA, M. da P. R. da. **Surdocegueira por síndrome de Usher: recursos pedagógicos acessíveis**. São Carlos: EdUFSCAR, 2016a.
- CAMBRUZZI, R. de C. S.; COSTA, M. da P. R. da. **Surdocegueira: níveis e formas de comunicação**. São Carlos: EdUFSCAR, 2016b.
- CASTRO, C. M. Memórias de um orientador de tese: um autor relê sua obra depois de um quarto de século. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A bússola de escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 122-147.
- CLÁUDIO, J. P. **Proficiência em Língua Brasileira de Sinais - ProLibras: representações sobre o uso e o ensino da Libras**. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- DAVID, P. P. D.; LEBEDEFF, T. B. Análise tradutória de textos acadêmicos produzidos por estudantes surdos a partir da perspectiva dos diferentes níveis linguísticos categorizados pelo QCER. **Belas Infiéis**. Brasília, v. 10, n. 1, p. 01–21, 2021. DOI: 10.26512/belasinfiéis.v10.n1.2021.32872.
- FERREIRA, L. M.; FURTADO, F.; SILVEIRA, T. S. Relação orientador-orientando. O conhecimento multiplicador. **Acta Cirúrgica Brasileira**, v. 24, n. 3, 2009, p. 170-

172. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/acb/a/XspSRpmWpxt8Tx6DvL8gPgh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2021.
- FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n. 3, p. 413-446, out. 2006. Disponível em:
http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/344/365. Acesso em: 04 set. 2021.
- FREITAS, M. E. de. Viver a tese é preciso. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A bússola de escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 223-234.
- GRUTZMANN, T. P. **A formação dos professores de matemática por meio dos jogos teatrais**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em:
<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3360/1/413477.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- GRUTZMANN, T. P. **Os saberes docentes na tutoria em Educação a Distância**. 2013. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em:
<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1673>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- HAGUETTE, T. M. F. Universidade: bastidores da produção do conhecimento. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A bússola de escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 375-386.
- KAUPPINEN, L.; JOKINEN, M. Including Deaf Culture and Linguistic Rights. In: SABATELLO, M.; SCHULZE, M.(Orgs.) **Human rights and disability**. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 2013. p. 131-145.
- LEBEDEFF, T. B.; TRIADÓ, C. La comunicación del niño sordo en tres contextos diferentes. In: I Encuentro Internacional sobre las Lenguas del Estado, 1997, Santiago de Compostela. **Actas del I Encuentro Internacional sobre las Lenguas del Estado**. Santiago de Compostela: Miguel Perez-Pereira, 1997.
- LEBEDEFF, T. B. Compreensão textual e surdez: análise do desempenho da compreensão de histórias em língua de sinais por alunos de EJA. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 285-295, 2004.

- LEBEDEFF, T. B. Vídeos como Objetos de Aprendizagem para o Ensino de Línguas: uma discussão na perspectiva de aprendiz de Língua de Sinais Britânica. **VEREDAS - REVISTA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**, v. 21, p. 129-143, 2007.
- LEBEDEFF, T. B. Surdez e sexualidade: uma discussão sobre a necessidade de empoderamento linguístico e acesso à informação. *In*: ANPED SUL, 2010, Londrina. **Anais do VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2010. p. 1-14.
- LEBEDEFF, T. B. (Org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: Wak, 2017.
- LEBEDEFF, T. B.; MADEIRA, D. de S. As crônicas de Jorge Sérgio L. Guimarães e as representações da surdez entre as décadas de 1950 e 1960. **Reflexão E Ação**, v. 23, n. 3, p. 173-192, 2015.
- LEBEDEFF, T. B.; CUNHA, B. L.; GOULART, D. S. M.; ROMEU, D. L.; SILVA, I. G.; VIANA, J. M.; ALMEIDA, K. V.; AIRES, R. D. I. Produção de vídeos para o ensino de Libras: Projeto Obalibras. *In*: VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; BARBOZA, F. V.; MARTINS, V. R. de O. (Org.). **Pesquisas em educação de surdos, tradução, interpretação e linguística de línguas de sinais**: tecendo redes de amizade e problematizando as questões do nosso tempo. V. 1. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2018. p. 189-197.
- MACHADO, A. M. N. A relação entre a autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs). **A bússola de escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 60-81.
- MILL, D. R. S. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas: Papirus, 2012.
- MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de (Org.). **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Paulo: EdUFSCar, 2010.
- NÓBREGA. Orientandos e Orientadores no Século XXI: desafios da pós-graduação. *In*: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1055-1076, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/JKQjXW6T4PmtkqCJFN5T9Md/>. Acesso em: 31 jul. 2021.
- NOGUEIRA, B. I. **Enfim, posso falar!** Relatos de surdos paranaenses que vivenciaram a transição do Oralismo ao Bilinguismo. Curitiba: CRV, 2020.
- POKORSKI, J. O. **Uma escola duas línguas**: um estudo sobre as experiências de surdos com a escrita acadêmica no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. 2010. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2010.
- TEDESCO, J. C. **Passado e presente em interfaces**: introdução a uma análise sócio-histórica da memória. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VINCI, C. F. R. G. Microrrevoluções Educacionais: as apropriações de Deleuze e Guattari. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 15, n. 2, p. 264-284, mai./jun., 2020.

Biografia Resumida

Thaís Philipsen Grützmann: Professora do Departamento de Educação Matemática do Instituto de Física e Matemática (IFM) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Licenciada em Matemática pela UFPeL, Especialista em Matemática e Linguagem em Educação – ênfase na Educação de Surdos e em Serviço de Atendimento Educacional Especializado pela UFPeL, Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutora em Educação pela UFPeL. Membro do GT13 da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Atual vice-diretora (2018-2022) do IFM/UFPeL e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (2020-2022) da Universidade Federal de Pelotas (PPGEMAT/UFPeL/Pelotas/RS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5437896504110766>

Contato: thaisclmd2@gmail.com

Tatiana Bolivar Lebedeff: Professora da Área de Libras do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas (CLC/UFPEL). Licenciada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas (PPGL/UFPeL/Pelotas/RS).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0081286250806899>

Contato: tblebedeff@gmail.com