

**Adriana Alves Novais Souza**



Universidade Federal de Sergipe (UFS)  
[dria.novais.souza@gmail.com](mailto:dria.novais.souza@gmail.com)

**Rita de Cacia Santos Souza**



Universidade Federal de Sergipe (UFS)  
[ritacsouzaa@yahoo.com.br](mailto:ritacsouzaa@yahoo.com.br)

**Submetido em:** 04/06/2022

**Aceito em:** 15/08/2022

**Publicado em:** 31/08/2022

 [10.28998/2175-6600.2022v14n35p164-183](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n35p164-183)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons  
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

# PROCESSOS MOBILIZADORES NA TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES SURDOS RUMO AO ENSINO SUPERIOR

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a trajetória do estudante surdo pela educação básica e os processos que mobilizaram sua atividade intelectual rumo ao ensino superior. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, autobiográfica, cujas narrativas foram produzidas por meio do Balanço do Saber e da entrevista semiestruturada, tendo por participantes nove estudantes surdos do curso de Letras Libras de uma Universidade. A pesquisa revelou o desejo por maior fluência na língua de sinais, para fins de qualificação e atuação profissional e o desejo do *status* que o ensino superior promove, manifestando-se aí o desejo do "Outro", por meio da figura de amigos surdos que alcançaram tal condição.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Ensino Superior. Mobilização. Relação com o saber.

## MOBILIZING PROCESSES IN THE TRAJECTORY OF DEAF STUDENTS TOWARDS HIGHER EDUCATION

## ABSTRACT

This work aims to analyze the trajectory of the deaf student through basic education and the processes that mobilized his intellectual activity towards higher education. This is a qualitative, autobiographical research, whose narratives were produced through the Balance of Knowledge and a semi-structured interview, with nine deaf students from a University's Letters Libras course. The research revealed the desire for greater fluency in sign language, for the purpose of qualification and professional performance and the desire for the status that higher education promotes, manifesting there the desire for the "Other", through the figure of deaf friends who reached such a condition.

**Keywords:** Deaf education. University education. Mobilization. Relationship with knowledge.

## PROCESOS MOVILIZADORES EN LA TRAYECTORIA DE ESTUDIANTES SORDOS HACIA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar la trayectoria del estudiante sordo a través de la educación básica y los procesos que movilizaron su actividad intelectual hacia la educación superior. Se trata de una investigación cualitativa, autobiográfica, cuyas narrativas fueron producidas a través del Balance de Saber y una entrevista semiestruturada, con nueve estudiantes sordos de un curso de Letras Libras de la Universidad. La investigación reveló el deseo de mayor fluidez en la lengua de señas, con fines de calificación y desempeño profesional y el deseo de estatus que promueve la educación superior, manifestándose allí el deseo del "Otro", a través de la figura de los amigos sordos que alcanzaron tal una condición.

**Palabras Clave:** Educación sorda. Enseñanza superior. Movilización. Relación con el conocimiento.

## 1 INTRODUÇÃO

Ao mapear as pesquisas que tratam da Relação com o Saber, encontramos um campo pouco explorado, a que diz respeito ao estudante surdo. Apenas duas dissertações de Mestrado foram identificadas: a de Edna Misseno Pires, de 2008, oriunda da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, e a de Aline Nunes dos Santos, de 2017, da Universidade Federal de Sergipe.

Pensando nas escolhas e singularidades que levam cada sujeito a se relacionar com um determinado saber, delimitamos nosso objeto tendo em vista a seguinte questão: o que leva o estudante surdo à busca pelo ensino superior? Para termos tal compreensão, foi fundamental investigar sua trajetória, as experiências familiares e escolares, pois a relação de um sujeito com o saber envolve relações com o mundo, com o outro e consigo (CHARLOT, 2000). Nesse sentido, encontramos na noção teórica da Relação com o Saber (doravante RS) a base epistemológica orientadora de nossa pesquisa.

A teoria, disseminada no Brasil, principalmente pelo pesquisador Bernard Charlot, tem contribuído para a reflexão, problematização e análise das relações de diferentes sujeitos, de classes populares ou não, oriundos de escolas públicas ou privadas, bolsistas ou em privação de liberdade, em situações de sucesso e de fracasso escolar. Seja na relação com a escola, com um saber específico de uma disciplina ou conteúdo curricular, seja na posição de quem ensina ou de quem aprende, são inúmeras as aplicabilidades que se tem dado à teoria.

A primeira convergência que identificamos entre a RS e a inclusão de pessoas com deficiência se deu pela proposição de uma leitura positiva do sujeito, leitura que considera sua história e as situações nas quais se sente incluído, ao contrário da “leitura negativa da realidade social, interpretada em termos de carências” (CHARLOT, 2000, p. 29), que normalmente é feita quando se trata de pessoas com deficiência. No entanto, não basta analisar as situações daqueles que obtiveram sucesso e focar em suas potencialidades para fazer uma análise positiva, alerta Charlot (2000).

É preciso entender o que lhes acontece, quais as suas condições sensório-motoras, orgânicas e fisiológicas, quais as relações e interações estabelecidas com o meio. A partir das leituras das obras que tratam dessa teoria, entendemos a necessidade de analisar as relações do sujeito com a escola e com o conhecimento atentos às implicações do que acontece na vida do sujeito tanto dentro quanto fora da escola, mas que nela interfere.

Para além da questão do sucesso ou fracasso, percebemos que a relação do estudante surdo com o saber precisava ser dimensionada a partir da questão do desejo: da

mobilização, do sentido e da atividade intelectual, pois as primeiras investigações que realizamos no campo da pesquisa demonstravam que, embora em condições extremamente adversas, esses estudantes persistiam por anos numa escola, muitas vezes em condições de invisibilidade, e, ao final desse período, desejavam chegar à universidade.

Isso nos trouxe ao objetivo deste artigo: analisar a trajetória do estudante surdo pela educação básica, a fim de compreender os processos que mobilizaram a atividade intelectual rumo ao ensino superior. Trata-se de um recorte de uma pesquisa oriunda de uma tese de doutorado em Educação, do tipo qualitativa, que utilizou como instrumentos para a produção de dados o Balanço do Saber e a entrevista semiestruturada, aplicados a nove estudantes surdos do curso de licenciatura em Letras Libras de uma Universidade Federal. Neste trabalho, apresentamos a primeira categoria de análise da pesquisa, acerca da mobilização ao ensino superior.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Enveredar pelos caminhos da pesquisa tendo por base a teoria da RS significa “estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também, como sujeito aprendiz” (CHARLOT, 2005, p. 42).

Para que o sujeito se envolva nessa atividade, é preciso que se sinta mobilizado a realizá-la. A questão do movimento é interna e precisa partir do próprio sujeito, porque “mobilizar é pôr-se em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 54), é engajar-se em uma atividade tendo um móbil, um motivo. Um móbil é, portanto, aquilo que o move. Um pai, mãe ou professor podem exercer estímulos na criança ou estudante, mas para que entre em atividade intelectual é preciso se relacionar com o conteúdo de forma ativa, que haja vontade de saber. Apoiado em Leontiev, 1975, e Rochex, 1995, Charlot (2000, p. 55) conceitua atividade como “conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta”. Sem atividade intelectual, o sujeito não aprende, alerta Charlot (2013) e somente aprende quem encontra sentido no fato de aprender.

Resumindo: a mobilização induz a uma atividade intelectual eficaz e essa promove a apropriação dos saberes. O saber se torna, assim, um objeto do desejo, essencial (CHARLOT, 2005), mas nem por isso se torna fácil. Mobilização intelectual exige esforços e sacrifícios; o problema é que, embora deseje saber, o sujeito nem sempre aceita o esforço que o aprender exige.

E de onde vem o desejo de saber? Ele surge da incompletude do ser humano, do “desejo de saber, de poder, de ser e, indissociavelmente, desejo de si, desejo do outro”

(CHARLOT, 2005, p. 57), desejo que o leva a buscas, a trilhar caminhos diferentes, a mudar de trajetória quando mudam as metas ou de acordo com novas experiências, novas aquisições, das relações estabelecidas com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Situemos, então, esse sujeito: ele é um ser que nasce em um mundo historicamente construído, em que habitam/habitaram outros seres humanos que deixam/deixaram suas marcas, seus modos de viver; ele é um ser social, que nasce e cresce entre outras pessoas com valores e comportamentos e com as quais possui laços ou compartilha interesses; é um ser singular, que da apropriação do que vê e da interação com os outros constrói a sua própria história, a partir das disposições e interpretações que faz do mundo e de sua posição nele (CHARLOT, 2013). Ele é, portanto, confrontado desde o nascer com a necessidade de apreender o mundo e o que nele está posto; ele é influenciado, mas também influencia. Depara-se o tempo todo com figuras aos quais os saberes estão incorporados: objetos de uso, dos mais simples e cotidianos aos mais complexos; com atividades cujo domínio lhe é requerido em determinadas situações e posições; com dispositivos que estabelecem e fortalecem relações sociais.

Quando internaliza esses objetos e atividades, ele o faz em uma situação, num determinado contexto histórico e social e, portanto, em condições e processos diversos. Essa relação consigo pressupõe relação com um “outro”, com quem estabelece interação, que se dispõe a ajudar a aprender algo (amigo, familiar, professor) e que não necessariamente representa alguém, mas quem se deseja ser: o que ele faz por si mesmo, por seu desejo, como, por exemplo, ter uma profissão, tornar-se alguém; aquilo que faz pelo outro, sejam os pais (determinam atividades, missões), sejam os professores (explicam bem o conteúdo, estimulam) e o que para construção de si: “quem sou eu, para os outros e para mim mesmo, eu, que sou capaz de aprender isso, ou que não o consigo”? (CHARLOT, 2000, p. 68). O desejo é, portanto, um movimento interno que o impulsiona a alcançar o objeto, o que implica no sentido e aos diferentes papéis assumidos pelo sujeito diante do mundo em que vive.

Por isso é que uma pesquisa em educação “deve levar em conta, ao mesmo tempo, os seus valores implícitos e os seus princípios explícitos. Ao prestar atenção a estes, encontra-se a questão da mobilização dos alunos em seus estudos e, portanto, aquela da atividade do aluno” (CHARLOT, 2013, p. 142).

A questão básica, portanto, é investigar por que e para que eles estudam: Qual o sentido de ir à escola, de estudar ou não estudar, de aprender e compreender, seja na escola ou fora dela? São estas questões que Charlot levanta para compreender a questão básica: a da mobilização do sujeito. Assim, são estes três os principais conceitos que

envolvem a relação do sujeito com o aprender: o sentido, a mobilização e a atividade intelectual. Com essa pergunta em mente é que buscamos compreender o por que e para esses estudantes buscam o ensino superior: que sentido veem nisso e o que os mobilizou a essa atividade intelectual.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada é oriunda de uma tese de doutorado, cujo projeto foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade de origem e aprovado em sua primeira versão por meio do parecer consubstanciado nº 4.530.674, relativo ao CAAE nº 28060019.1.0000.5546. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como método as narrativas autobiográficas, produzidas por meio da técnica do Balanço do Saber e da entrevista semiestruturada, tendo por participantes nove estudantes surdos do curso de Licenciatura em Letras Libras de uma Universidade Federal.

É importante ressaltar que os discursos dos sujeitos são marcados pelo momento histórico e social em que são produzidos e também por atravessamentos de discursos outros, o que revela a indissociabilidade entre educação e vida dos sujeitos, conforme apontam Clandinin e Connely (2011): aprende-se sobre vida pesquisando educação e sobre educação pesquisando a vida dos envolvidos. Conforme Josso (2004; 2010), ao contar suas histórias de vida, as pessoas se reafirmam, educam a si mesmas e aos outros. A narrativa explícita, intencionalmente ou não, as marcas, os significados, os sinais que explicam sua trajetória na construção de quem são no tempo presente. Isso permite que empreendam uma viagem, que inicia ao

reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui-agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e a compreensão de que a viagem e viajante são apenas um (JOSSO, 2004, p. 58).

Trata-se, portanto, de um diálogo do sujeito consigo e com um outro, cujo produto permite ao pesquisador fazer o balanço daquilo que ele sabe, ou que diz saber, com o intuito de encontrar respostas aos questionamentos que dizem respeito à relação do estudante consigo, com o mundo e com o outro (CHARLOT, 2000).

Dada a natureza da pesquisa, que trata de surdez, reconhecemos que aqueles que melhor têm a dizer sobre a experiência de ser surdo são as próprias pessoas nessas condições, o que justifica nosso critério de entrevistar apenas estudantes surdos do referido curso e não os ouvintes. Strobel (2018) lamenta que muitos dos registros de pesquisas que tratam de surdos tenham sido produzidos por profissionais que trabalharam com eles; nossa intenção, desde o início do projeto que deu origem a esta tese foi fazer uma pesquisa em que os sujeitos surdos narrem a si mesmos.

Foram realizados três encontros para aplicação dos Balanços do Saber e entrevistas, contando com a participação de três integrantes por grupos, tanto para estimular a interação acerca dos temas tratados e a pluralidade de ideias. Cada encontro durou, em média, uma hora e trinta minutos.

Inspirados em Charlot (2009), construímos nossa versão de Balanço do Saber para esta pesquisa da seguinte forma: Desde que nasci, aprendi muitas coisas... O que aprendi? Com quem aprendi? O que considero mais importante nesse aprendizado? Agora estou no curso de Letras Libras. Como cheguei até aqui? O que tenho aprendido? Com quem? O que é importante para mim nesse curso? E no futuro, como eu me imagino daqui a 20 anos? O que espero estar fazendo? Como pretendo fazer isso acontecer?

Tais questões foram pensadas no intuito de evocar as mobilizações para o curso Letras Libras, a partir de sua trajetória singular, da relação com o conhecimento epistêmico em sua formação inicial e, por fim, em como essa aprendizagem contribui para a construção de sua identidade docente.

Normalmente, o Balanço do Saber propõe produções escritas, nas quais o sujeito fica livre para discorrer sem nenhuma interferência do pesquisador. Em alguns casos, pode-se também utilizar produções orais e, como se tratam de pessoas surdas, suas narrativas foram feitas em língua de sinais, traduzidos e interpretados para a língua de sinais com a presença de um tradutor e intérprete de Libras. A entrevista foi filmada, transcrita para a Língua Portuguesa e analisada de acordo com a técnica de análise de conteúdos de Bardin (2016). Para preservar a identidade em sigilo, os participantes foram identificados por suas iniciais.

A entrevista foi organizada em três categorias, ou índices de sentido, que dizem respeito: a) à trajetória escolar e as experiências singulares de formação na família, na escola e em outros ambientes educacionais e aos móveis que desencadearam a busca pela universidade, especificamente à formação em Letras Libras; b) ao processo de aprendizagem no curso de Letras Libras; c) aos sentidos de atuar no ensino de Libras.

Neste artigo trataremos da primeira categoria, da trajetória desses estudantes na escola básica, por meio da primeira proposição do Balanço do Saber foi a seguinte: **Desde que nasci, aprendi muitas coisas... O que aprendi? Com quem aprendi? O que foi mais importante nesse aprendizado?** Os participantes evocaram suas memórias de infância e das primeiras experiências com a escola, o que nos permitiu identificar a primeira categoria: o sentido atribuído à escola e ao aprender. Nessa categoria, destacamos: a história singular dos sujeitos, os desafios, as figuras do aprender e as mobilizações para o curso Letras Libras.

Por isso, antes de adentrarmos ao que significa para esses estudantes tornarem-se universitários, buscamos conhecê-los, suas relações com família, com a escola, com a surdez e com a linguagem. Relações fundamentais na condução de suas escolhas e na construção de sentidos na RS.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Charlot (2000), o sujeito, ao nascer, habita um lugar, ocupa uma posição no mundo, possui uma família ou pessoas com as quais convive desde cedo, vai à escola, relaciona-se com professores, com amigos, vizinhos, familiares, lugares. Ele aprende coisas, domina instrumentos, apaixona-se, planeja o futuro, almeja uma profissão, um determinado *status*. Ele sofre pressões da família para estudar (ou não), recebe estímulos, ordens, ofensas. Toda essa conjuntura, e as relações que estabelece com elas, constroem-no enquanto sujeito social inserido em relações de aprender.

O movimento do aluno ao saber somente ocorre na presença de elementos que provocam o desejo. “Por ser a educação, indissociavelmente, construção de si mesmo e apropriação do mundo humano, ela é um movimento de dentro alimentado pelo que o educando encontra fora de si mesmo” (CHARLOT, 2013, p. 178). A relação com o saber envolve atividades que somente serão realizadas a contento em situações que façam sentido.

Para o autor, a construção de novas aprendizagens requer participação em atividades intelectuais e mobilização. Dessa forma, a mobilização intelectual o induz a uma atividade intelectual eficiente. O saber se torna, assim, um objeto do desejo, que emerge a partir daquilo que ele ainda não alcançou, típico da incompletude do ser humano; há sempre um “desejo de saber, de poder, de ser e, indissociavelmente, desejo de si, desejo do outro” (CHARLOT, 2005, p. 57). Esse desejo leva-o a diferentes caminhos, acompanha-o em toda

a sua trajetória ou vai se alterando a cada experiência, a cada aquisição e mediante suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo. O sujeito é, nessa construção, fruto de seus desejos e ações volitivas, produto de suas escolhas e das relações que o levaram a elas. É, portanto, por meio do desejo que o sujeito se movimenta em direção ao saber.

A questão da atividade intelectual do aluno se assenta como a base para a transformação da escola (CHARLOT, 2013), pois sem essa atividade ele não aprende e é a aprendizagem, e não o ensino, a função da escola. Para realizar essa atividade, ele precisa ver sentido, quando encontra prazer no fato de aprender; desde que seja um sentido relacionado ao aprendido, alerta o autor. Se o sentido que esse aluno encontra na escola for alheio ao aprender, nada ocorre. Quando o professor não encontra essa atividade intelectual por parte do aluno, ele não desencadeia a aprendizagem, é preciso que sejam atividades específicas, trata-se de posições especificamente escolares. Prazer e desejo são condições fundamentais para a aprendizagem, afirma o autor. Assim, são três os principais conceitos a serem compreendidos na relação com o aprender: sentido, mobilização (desejo) e atividade intelectual.

Assim, nessa primeira categoria, convidamos o sujeito a pensar sobre o que aprendeu e com quem, sobre o que foi mais importante nesse processo. Dessas narrativas emergiram construções singulares, aspectos relevantes que se constituíram como chaves de leitura: as primeiras experiências de aprendizagem na família e na escola, distinguindo-se aquelas que ocorreram na escola regular, com estudantes ouvintes e na escola bilíngue, com aprendizado em Libras; As dificuldades e desafios enfrentados ao longo do ensino básico e as estratégias tomadas para minimizá-las; e a mobilização ao ensino superior.

Todos os participantes nasceram de pais ouvintes e sua trajetória escolar pode ser dividida em dois blocos: aqueles que tiveram oportunidade de estudar em escola bilíngue (4 deles desde a infância e 1 na adolescência), e aqueles que não tiveram oportunidade de acesso à Libras senão na idade adulta (4 participantes).

Identificamos, nos relatos dos 4 participantes do primeiro bloco, aqueles que tiveram acesso à escola bilíngue desde cedo, um esforço maior da família, interesse em encontrar uma escola que oferecesse condições de aprendizado da Libras, além da busca por outras formas de apoio, como a fonoaudiologia, sem impor a oralização exclusivamente; além disso, mesmo que de forma básica, um ou mais membros da família também aprenderam a língua de sinais. Isso não significa que as dificuldades não existissem, conforme relata RL: “a comunicação com a minha família foi uma barreira imensa, porque [...] era bem básica [...]. A família sabia o básico de libras, mas eles só faziam resumos, né”? O fato de sentir dependente da família ouvinte para acessar as informações ao seu redor incomoda-

o bastante: “até mesmo no consultório médico [...], eu não conseguia entender, aí eu acabava dependendo da família, essa era a minha maior dificuldade. Muitos surdos acabam tendo esse prejuízo, eu percebi isso, que havia esse prejuízo” (RL).

O desconhecimento de aspectos da surdez leva muitos pais a cometerem equívocos que levam a atrasos no desenvolvimento da linguagem do filho surdo, os quais poderiam ser evitados através da busca de informações com profissionais capacitados para isso:

Meus pais não sabiam que eu era surda [...]. Então me levaram a uma consulta médica e [...] foi um choque para eles. Quando eles voltaram para casa, eles ficaram pensando: como vai ser o futuro da nossa filha? Já que eles não tinham tanta informação da comunidade surda, [...], eles me colocaram na escola de ouvintes [...], mas eu não fazia nada lá [...]. Então, a professora [...] disse: é melhor que sua filha seja transferida para escola de surdos, que tenha ensino para surdo, porque senão ela não vai desenvolver bem. Então meus pais acabaram procurando uma escola para surdos, chamada Suvag (SK).

Para as gêmeas surdas AC e AS, cuja família possui um bom número de integrantes que utilizam a Libras, a comunicação em casa não foi um problema:

A minha tia mesmo é interprete de libras e ela me ensinou muita coisa também. A minha mãe também sabe a língua de sinais, meu padrasto sabe a língua de sinais, um pouco mais básico, eu tenho também primos que são ouvintes, mas sinalizam, eu sempre pergunto para eles qual é o sinal, que palavra é aquela (AC).

O bom é que na minha família muitas pessoas sabem língua de sinais, minha mãe, minha tia, meus primos, meu padrasto, quase todos, né? Minha tia casou e a família dela percebeu que com a língua de sinais a gente se sentia mais unida. Hoje eu estou casada também e a família do meu marido sempre dizia assim: como é isso, como é aquilo? E assim eu me sinto incluída na família também, porque eu estou começando a ensinar um pouco de língua de sinais para eles e percebo que tem interesse, eles estão também querendo aprender (AS).

Consideramos importante registrar as histórias sociais desses estudantes para que, ao analisarmos suas primeiras experiências escolares, possamos ter uma visão da importância da família na educação da criança surda e que nem sempre basta a preocupação para garantir que ele e seus familiares tenham acesso à língua de sinais. Para muitos pais, colocar seu filho surdo em escola regular não se trata de uma escolha, mas de única possibilidade no município em que vivem. Para Charlot (2009, p. 38), é importante explorar a vertente familiar da história escolar do estudante, já que um dos principais (e primeiros e mais marcantes) lugares de aprendizagem é com a família. O “centro da

gravidade” de suas aprendizagens está “nas aprendizagens relacionais, afetivas e pessoais que ele faz na sua família – e, numa escala mais pequena, no bairro”.

Citamos o caso de MS, uma participante que passou a maior parte de sua infância sem aprender língua de sinais, mas que revela em seu depoimento a preocupação da mãe desde cedo com seu aprendizado. O fato de não haver na cidade em que mora uma escola bilíngue ou cursos de ensino de língua de sinais para surdos fez com que os primeiros anos de Educação Básica fosse repleto de percalços, de tentativas e desistências.

As dificuldades fizeram com que o desejo da escola arrefecesse: “chegou um tempo que eu não queria ir mais para sala de aula, queria aprender apenas palavras e algumas outras coisas em libras, porque eu não conseguia entender nada naquele momento”.

Nesse dia quando eu voltei para casa, eu falei com minha mãe: Olha mãe, eu quero utilizar a língua de sinais. Eu quero que as aulas sejam assim, lá não tem intérprete, não tem nada, só tem os professores em português e eu não consigo entender nada. Minha mãe demonstrou preocupação comigo, pelo fato de ser surda, ela queria sim que eu aprendesse e desenvolvesse, como eu também queria isso (MS).

A mudança na relação de MS com a escola foi evidente, embora tardia, apenas aos 18 anos. Até então, o conhecimento da Libras da estudante era bem limitado, apenas palavras simples, enquanto na escola bilíngue o contato com professores bilíngues e outros surdos promoveu desenvolvimento no idioma e nos estudos.

A narrativa comprova as assertivas de Josso (2010) no que diz respeito à importância de rememorar para pesquisas que tratam de educação e formação, tanto para o sujeito quanto para o pesquisador, pois ao refletir sobre seu processo formativo, o sujeito ajuda-nos a compreender e evidenciar sua própria atuação, seja ela mais ou menos ativa, e do quanto podem se tornar sujeitos cada vez mais conscientes.

Assim como MS, muitos estudantes surdos sentem dificuldade para se encaixar, para encontrar um espaço em que possam compartilhar suas experiências e, apesar de receber apoio da família, sente-se como “uma peça que não se encaixa no quebra-cabeça”, afirma Quadros (2017, p. 76). Quando encontram um local que favoreça o encontro surdo-surdo, tudo faz sentido, pois a língua só ganha sentido e se estabelece socialmente.

No entanto, o mundo da criança surda não deve ficar restrito ao de outros surdos; isso não é inclusão. Afinal, como afirma Charlot (2005), educar-se é ingressar na cultura, na dos outros e na própria. Acreditamos no princípio da inclusão como direito, desde que lhes sejam garantidas as condições para sua permanência com sucesso, que tenham acesso ao saber e à educação. Quando isso não acontece, muitas crianças surdas

guardam da escola regular traumas e lembranças desagradáveis de preconceito e discriminação.

A atividade intelectual do aluno se assenta como a base para a transformação da escola (CHARLOT, 2013), pois sem essa atividade ele não aprende. Para realizá-la, é preciso ver sentido, desde que seja um sentido relacionado ao aprendizado, alerta o autor, pois este sentido for alheio ao aprender, nada ocorre. Por isso, para o estudante surdo, a escola precisa ser um espaço que instigue a atividade intelectual e isso somente ocorrerá se ele puder compreender do que se trata. O primeiro passo é a aquisição da língua e a compreensão do universo escolar por meio dela.

As narrativas representam a realidade de muitos surdos filhos de pais ouvintes: eles são forçados “a existir num contexto de artificialidade comunicativa, de expectativas impossíveis (ser como o ouvinte) e de limitação dos universos discursivos” (SÁ, 2002, p. 193), seja na família, seja na escola. A criança surda é curiosa e cheia de dúvidas como qualquer criança e precisa saber o que acontece com o mundo ao seu redor, mas esse mundo é formado por ouvintes apenas, essa curiosidade não é atendida pela barreira comunicacional.

As questões de inclusão educacional do estudante surdo estão estreitamente relacionadas à exclusão social. Exclusão, como afirmamos, começa dentro da própria família, quando os pais não aceitam a surdez, culpam-se por gerar um filho “com defeito” e, por isso alimentam esperanças de uma cura através da medicina.

Não se trata de o membro surdo entender e ser entendido, afirma Moura (2000), mas de ser considerado como um membro real da família, com quem se interage; nessa situação ele não é considerado um interlocutor porque não é um falante. O depoimento de Laborit (1994) representa bem esse sentimento de DS:

Os adultos ouvintes que privam seus filhos da língua de sinais nunca compreenderão o que se passa na cabeça de uma criança surda. Há a solidão, e a resistência, a sede de se comunicar e algumas vezes o ódio. A exclusão da família, da casa onde todos falam sem se preocupar com você. Porque é preciso sempre pedir, puxar alguém pela manga ou pelo vestido para saber, um pouco, um pouquinho, daquilo que se passa em sua volta. Caso contrário, a vida é um filme mudo, sem legendas (LABORIT, 1994 apud STROBEL, 2018, p. 61-62).

Para NR, que somente aprendeu Libras aos 19 anos de idade, a comunicação sempre foi uma barreira: “antes eu só tentava oralizar e fazendo gestos e mímicas [...], quando eu utilizo a libras eu consigo entender melhor e me expressar melhor. Quando eu

oralizo nem eu consigo entender muito bem o que eu quero falar, é muito mais fácil, né? Infelizmente eu aprendi com esse atraso, né”?

Uma primeira análise do material coletado traz à tona que em suas primeiras experiências na escola, quando convidados a pensar sobre o que aprenderam e com quem, os participantes não evidenciam a aprendizagem de conhecimentos específico, mas o próprio ensino da Libras ou da Língua Portuguesa. Aprendizagem, para esses estudantes, está diretamente relacionada ao seu desenvolvimento linguístico, nas duas línguas citadas. Há um marco temporal definido por antes e depois de aprender Libras, que a define como o aspecto mais importante em sua trajetória escolar. O período passado em escolas regulares é apresentado de forma obscura, dolorosa, opressora, de imobilidade intelectual, em que nada se aprendeu.

Eu não entendia nada, as professoras me passavam textos, eu ficava sem saber o que era aquilo, não conseguia entender nada [...]. Com certa de 9 anos de idade, nessa escola inclusiva, eu ainda estava sem interação, meu desenvolvimento era lento. [...] Só tinha eu de surdo, não tinha mais ninguém e os outros alunos desenvolveram bem e eu não (MS).

Então quando era criança, na escola acabei não aprendendo nada, não sabia de nada, só copiava, era o que eu fazia [...] e eu acabava só decorando as coisas [...], mas faltava compreender o assunto, porque eu não conseguia compreender o assunto, eu só decorava, só copiava para poder fazer a prova (NR).

Na escola foi muito difícil, porque não tinha intérprete de libras, eu sofria bastante por causa dessas barreiras comunicacionais. Os professores falavam, mas eu não conseguia entender e eles acabavam desistindo de mim, então foi muito difícil. O que mais eu fazia era brincar, me divertir um pouco, ali naquele momento, eu ficava só prestando atenção no que ocorria ao meu redor, mas não tinha comunicação [...] (JF).

[...] com as pessoas ao nosso redor a gente não conseguia ter essa comunicação, principalmente na escola. A gente acabava não aprendendo nada. A nossa mãe achava que a gente era preguiçosa, que a gente não queria ir para escola, não queria acordar cedo (AC).

Os depoimentos acima demonstram o quanto as primeiras experiências escolares foram negativas devido à ausência de comunicação, de trocas sociais, fazendo com que se sintam marginalizados, estrangeiros no espaço escolar. Há uma percepção evidente de que esse período foi nulo em termos de desenvolvimento intelectual, não houve estímulo à atividade porque a escola, nessa configuração, torna-se um local que descumpra com o papel de contribuir com o desenvolvimento do estudante, impossibilitando assim sua mobilização ou engajamento em uma atividade intelectual (CHARLOT, 2005). Não há referência a disciplinas escolares, a conteúdos de saber, mas há menção a aprendizagem

de normas, à disciplina corporal (ficar sentado, ficar quieto, copiar, prestar atenção). Nesse período, a aprendizagem está ligada ao sentido de adquirir uma língua para organizar seu pensamento, poder se comunicar e só a partir de então, adquirir outras aprendizagens.

Conforme Charlot (2013), um estudante entra de fato na escola quando ele encontra o saber e este lhe dá prazer, confere-lhe sentido. Para muitos estudantes surdos isso não acontece numa escola regular, pois não basta que as portas da escola estejam abertas, afirma o autor; é preciso que ele tenha acesso ao universo cognitivo e simbólico dela.

Diante das dificuldades, elas tentam encontrar meios de sobrevivência, seja pela acomodação (ficar quieto, calado), seja pela reivindicação (cobrar o direito ao intérprete, pedir ajuda aos amigos). Dessa forma, temos uma relação com a escola nessa modalidade que pode ser assim sintetizada:

**Quadro 1 - Relações com a escola regular na perspectiva da inclusão**

Processos que configuram a RS	Escola regular	Ocorrências
Reações emocionais	Opressão	2
	Rejeição à escola	5
	Isolamento	6
	Sensação de sacrifício	1
Dificuldades	Ausência de comunicação	9
	Descaso dos professores	5
	Desenvolvimento lento	6
	Percepção de não aprendizado	7
Estratégias de permanência	Ficar quieto/calado	4
	Brincar/ se divertir	1
	Cobrar intérprete de libras	4
	Pedir aos amigos que aprendam a Libras	2
Figuras do aprender	Professor de sala de recursos/ reforço	4
	Mãe	3
	Intérprete/instrutor de Libras	4
	Amigos/parentes ouvintes	5
	Colegas de classe	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir da análise dos dados (2021).

Uma vez adentrando à escola bilíngue, com ensino de Libras e em contato com outros surdos, dá-se início ao aprendizado, de despertar da curiosidade, de felicidade, de gostar de aprender: “a gente não precisava mais ficar segurando no portão, dizendo: não, mãe, não deixa a gente aqui” (AC), porque “não havia essa opressão nesse local e isso me ajudou muito, abriu a minha mente e aí todo dia de manhã, quando eu acordava, eu já me arrumava. A minha mãe já percebia que estava diferente, que a gente queria ir para a escola” (AS).

E na segunda-feira quando eu cheguei lá nesse local, foi muito bom, porque as crianças estavam todas sinalizando, eu comecei a aprender, a ter um relacionamento com elas, comecei a ficar curiosa de tudo que elas faziam, eu comecei a me relacionar bem e aí comecei a aprender libras como primeira língua e como segunda língua o português, mais claro que foi muito difícil (SK).

Eu gostei muito dali, de saber que tinha sinais ali que eu não conhecia. Em Itabaiana conhecia sinais específicos, só de palavras bem simples, mas quando chegou lá no Ipaese, as professoras sabiam libras, explicavam para gente a estrutura, como é que funcionava tanto do português da língua de sinais, assim foi perfeito para mim, isso me ajudou bastante. Eu acabei me desenvolvendo no idioma e nos estudos também, o que me trouxe muita satisfação para poder estar ali (MS).

Houve uma mudança da RS desses estudantes com a escola a partir do momento em que o aprendizado se dá na língua de sinais. Eles passam a investir no estudo para aprender e se desenvolver “como todos os outros”, para “entrar em novos domínios do saber, compreende melhor o mundo e ter aí prazer” (CHARLOT, 2005, p. 52), diferentemente do que ocorria nas escolas regulares em que não havia ensino da língua de sinais nem contato com outros surdos. Agora, a escola torna-se desejável, associada ao desejo de estudar, de aprender, de saber. Ela passa a fazer sentido.

Somente quando adentraram a uma escola em que eram vistos como estudantes e que lhes foram dadas condições de aprendizado a partir da língua é que ir à escola passa de uma opressão a uma ação prazerosa. O saber para ele está, portanto, intrínseco à língua de sinais.

Conforme Josso (2010), as narrativas em torno da questão de como o sujeito se constituiu ou tornou-se quem é promovem um “processo associativo que se refina e se enriquece com as outras narrativas e com as questões suscitadas por cada narrativa, tanto da parte dos pesquisadores como dos participantes” (JOSSO, 2010, p.68). O processo de narrar sua história desencadeia um trabalho transformador, pois dá forma à própria formação, inscrita no decorrer de uma trajetória de vida e, por esse meio, acessar uma diversidade de sentidos, de modos de agir, de se compreender e de ser, em interação com o mundo, com o outro e consigo (JOSSO, 2004).

Há na relação com o outro um processo que produz alegria, sobretudo para crianças e jovens. Buscar apoio, discutir os sentimentos, valorizar a opinião do outro é muito importante nessa fase e, quando dentre esse grupo de colegas há um número restrito daqueles que conseguem estabelecer alguma comunicação, essa relação torna-se ainda mais desejada, capaz de isolá-lo dos demais, conforme depoimentos de JF.

Observamos que mesmo para aqueles que não tiveram acesso à escola bilíngue, que não estabeleceram aprendizado a partir da língua de sinais, o primeiro contato com uma língua natural foi visto como “um ponto crucial para mudar minha vida” (JF):

E aí quando eu cheguei aos 10 a 15 anos, não lembro exatamente, teve uma pessoa, um amigo ouvinte que sabia sinalizar um pouco, sabia alguns sinais. Ele começou a me ensinar um pouco de sinais, eu comecei a gostar de aprender, senti felicidade nisso, eu não conhecia a língua de sinais e via que era capaz de poder me comunicar bem dessa forma [...]. A língua de sinais me ajudou muito, me deu, por assim dizer, uma fala, me deu uma comunicação, eu consegui me comunicar, mesmo ter contato com outro surdo de outra cidade, né (JF)?

A partir do momento em que a comunicação com outros surdos e com adultos que conhecem a língua de sinais se estabelece, a escola passa a ser um local privilegiado para o uso da língua, e desta para o mundo como objeto de pensamento; encontra-se prazer no fato de aprender e na vida escolar. É por meio da língua que há troca com o outro, com o mundo.

Assim, a relação com a escola bilíngue e/ou com o aprendizado da Libras se difere da relação com a escola regular, principalmente, pelas reações emocionais que evocam: felicidade (4 ocorrências), crescimento e/ou desenvolvimento (6 ocorrências), curiosidade (2), prazer em aprender (3), gratidão (1). Dificuldades também ocorreram, mas principalmente relacionadas ao aprendizado de Português, à comunicação por escrito, ao pouco contato com textos escritos.

Destacamos, portanto, que o sentido atribuído à escola bilíngue está relacionado à percepção de crescimento e desenvolvimento pessoal dos estudantes. O prazer e alegria de aprender, a curiosidade despertada são fatores também relacionados. Nessa etapa, a maior dificuldade está no aprendizado da Língua Portuguesa, dadas a necessidade de sistematização e precariedade de métodos e técnicas para seu aprendizado, o que acaba limitando a compreensão e fluência da maioria das pessoas surdas e, conseqüentemente, a comunicação com ouvintes que não sabem Libras.

Uma vez concluída a Educação Básica, com diferentes graus de dificuldades para eles, interessa-nos conhecer os móveis para o ingresso no ensino superior, especialmente o que motivou a escolha do curso Letras Libras. Charlot (2000) define como móbil aquilo que provoca a mobilização para uma atividade, a causa, o que impulsiona a ação.

Interessou-nos saber o que os mobilizou ao ensino superior, pois suas histórias de vida podem desvelar caminhos para a construção de uma inclusão mais efetiva e uma melhor compreensão sobre os processos de aprendizagem da pessoa surda, fundamentais

para a formação docente e para a construção curricular das instituições de ensino. Como encontram sentidos naquilo que faz, associando o objeto do aprender a uma determinada atividade, ou até mesmo fora desse lugar de aprendizagem, já que aprendemos dentro e fora da escola, nas relações sociais, a partir das quais a condição humana se constitui, num processo de singularização de cada sujeito (CHARLOT, 2000). Esse é o ponto fundamental para se compreender o processo de educação do sujeito surdo, uma vez que “educação é o resultado de um trabalho intelectual do educando” (CHARLOT, 2013, p. 78).

Um dado relevante, apontado por cinco dentre os nove participantes, foi a influência de amigos e familiares, que não só destacaram a necessidade de continuidade nos estudos, mas também auxiliaram no processo de inscrição, acompanhando os resultados e prazos necessários à matrícula, uma vez aprovados:

A minha família e outros surdos também sempre diziam para mim: você não pode parar, tem que se esforçar, precisa se realizar e outra coisa que você pode fazer é entrar no curso de letras libras (RL).

Fiquei pensando em não fazer o vestibular, na verdade, não queria, mas uma professora disse: não, você precisa fazer, vá, tente. Eu fiquei relutando, mas fiz. Aí depois disso fiz a prova num dia de domingo, e quando saiu o resultado e eu vi lá meu nome, eu vibrei de alegria (DS).

Eu queria fazer um curso de design, sonhava isso. Mas eu acabei não passando várias vezes e aí percebi que eu gostava de ensinar criança. Eu via a minha tia ensinando, às vezes eu ia junto com ela lá para ela ver ela ensinando para as crianças surdas. E aí eu percebi que eu queria ser igual a ela, eu quero também ensinar (AS).

As pessoas, meus amigos pensam que eu sou capaz e eu posso ter um futuro promissor como professora de Libras, mas falando a verdade, eu não queria ser professora, eu queria outra área. Mas minha família me influenciou muito, diziam, vá, faça, vai ser bom para você. Eles acabaram me influenciando bastante e aí fiz o vestibular, passei e me matriculei. Quando estava no começo do curso lá, só assistindo aquelas aulas, no início do curso, foi aí que eu percebi que eu queria ser professora mesmo (SK).

Percebemos, em algumas falas dos incentivadores, a noção de incompletude do ser humano, de que a partir de expressões como: “você não pode parar, tem que se esforçar, precisa se realizar”, “você precisa ter uma faculdade”, “você precisa fazer”. Os discursos dos estudantes são atravessados por discursos que supervalorizam o acesso ao ensino superior (SILVA, 2010, p. 13) de que é preciso “aumentar a proporção dos jovens que, em cada geração, cursa estudos superiores”, afirma Silva (2010, p. 18), a fim de equipararmos a outros países mais desenvolvidos.

Ser aprovado no ensino superior é sinônimo de prestígio social, de se mostrar capaz (SILVA, 2010) e, nesta pesquisa, especialmente devido à condição da surdez, como observado no relato de RL, que aprofunda essa sensação de completude atribuída à universidade em si, de amadurecimento, tanto pessoal quanto acadêmico, tornando-a objeto de desejo:

Mas aí quando eu pensei em entrar na faculdade, na graduação na UFS, eu senti que seria algo que me traria mais responsabilidade, algo que me tocasse, que trouxesse mais novidades [...]. Então eu comecei a pensar: eu preciso estar ali. E aí estou aqui, né? Na universidade eu comecei a pensar isso, eu me desenvolvi ainda mais (RL).

RL atribui à graduação a capacidade de lhe conferir maior responsabilidade, bem como mudanças significativas em sua vida, claramente relacionadas à linguística da Libras, um meio de aprimoramento para a fluência na língua. Trata-se de uma nova etapa da vida, repleta de possibilidades. Movido pelo desejo de “estar ali”, de apropriar-se dessa nova atividade, houve um esforço para se desenvolver nos estudos. É, nas palavras de Josso (2004), um caminhar para si.

Conforme Charlot (2000), o sujeito já se vê confrontado com a necessidade de aprender desde o nascimento. Esse confronto é provocado, muitas vezes, por outras pessoas: pais, amigos, familiares, professores; todavia, ele também confronta a si mesmo, quando não alcança o que desejava, quando precisa alterar o plano inicial ou, como aconteceu com AS, quando se espelha num outro ao qual admira e percebe que pode ser como ele e que isso é bom, pois promove satisfação.

Para Josso (2004), ao narrar sua história, o sujeito relaciona as transformações sociais e culturais ao seu universo e cabe ao pesquisador percebê-las. Percebemos, nas narrativas desses estudantes, que a figura do outro influenciou de forma significativa na busca pelo ensino superior. Para alguns deles, não se tratou apenas de motivação, mas de tomada de decisão: foi o tio ou amigo ou professor quem os inscreveu no processo seletivo e que influenciaram diretamente na mudança de vida, foram mais que o gatilho para a mobilização do sujeito.

As falas expressam a importância das figuras do aprender para a ação do sujeito em direção ao saber. Conforme Charlot (2000), há três figuras do aprender: a) objetos-saberes: dizem respeito aos conhecimentos intelectuais, saberes disponíveis em objetos e *softwares*, computadores, livros, monumentos, obras de arte e até mesmo nas pessoas, como professores, vizinhos, amigos; b) atividades a serem dominadas: trata-se do domínio de uma atividade específica, geralmente realizadas e interpeladas no próprio corpo, tais

como ler, escrever. andar, correr, manuseio de objetos específicos e realização de atividades do cotidiano; c) dispositivos e formas relacionais: diz respeito às relações sociais, à compreensão de normas de conduta e regras sociais, tais como obedecer aos sinais de trânsito, ser gentil com as pessoas, cuidar do meio ambiente, respeitar direitos e deveres, etc.

Para três deles, o sonho da faculdade, e até mesmo da profissão docente, já fazia parte de suas vidas:

Quando eu era criança, eu percebia os professores dando aula na sala, ali na frente e depois quando eu ia para casa eu ficava assim pensando: eu quero ser igual a eles, eu quero ser um professor. Só que eu queria ser um professor de libras, na área de sinais, né? Professor de sinais, que pudesse ensinar isso, esse era o meu sonho (JF).

Então, eu lembro que eu sempre tive um sonho de ser professora de surdos, porque eu sei como é que os surdos são tratados e não queria que eles passassem a mesma coisa que eu, então queria que ele também sentisse a mesma alegria que eu, por isso que eu decidi fazer esse curso (AS).

No depoimento de JF, destacamos a importância do sonho, que mobiliza o sujeito a insistir e resistir frente às dificuldades sociais e ao determinismo evidente em discursos que consideram a pessoa surda incapaz de aprender, especialmente diante de uma trajetória como a de JF, privado de uma língua até o final da adolescência. Em sua narrativa também inferimos a influência do que Charlot (2000), fundamentado em Wallon (1946), define como “fantasma do outro”, que emerge das relações sociais e que produz efeitos sobre o sujeito: o desejo de ser igual, de estar naquela posição de professor, provocado pela imagem projetada por aqueles com quem teve contato, foi o móbil, ainda embrionário, já que se tornar professor de Libras ainda não era uma realidade à época, especialmente porque ele nem mesmo conhecia a língua de sinais.

Ao mover-se em direção ao saber, o sujeito desenvolve uma atividade intelectual. As relações, sentidos e saberes que ele estabelece com o objeto de estudo são afetadas por suas histórias de vida, por toda trajetória até esse ponto.

Dessa maneira, não podemos desconsiderar a história singular desses sujeitos: o aprendizado tardio da Libras, a consequente dificuldade em aprender a língua adicional, a ausência de comunicação com a família e escola, a resiliência frente a todos esses percalços. A construção do sujeito professor de Libras refletirá essas relações e provocará outras, já que ele está sempre em movimento, mudando-se e adaptando-se num processo contínuo de construção de si.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho objetivamos analisar a trajetória em escolas regulares/bílingues na Educação Básica e as mobilizações para o ensino superior, identificando os processos envolvidos nessas relações. Nas narrativas e discursos aqui citados encontramos esse sujeito singular, em permanente evolução, que possui uma particularidade: a surdez.

Por meio da pesquisa empírica, buscamos “ouvir” esses estudantes, estimulando-os a falar de suas experiências na escola, no curso superior e de suas expectativas futuras, confrontando-os com sua necessidade de chegar ao ensino superior e de aprender Libras, de se tornarem futuros professores nessa área. Em seus depoimentos, eles refletiram sobre as práticas vivenciadas ao longo de sua escolarização e, principalmente, sobre as emoções relacionadas à aquisição da língua de sinais.

As situações descritas aqui enfatizam que, mais do que identificar os objetos presentes nas relações que levam ao saber do estudante surdo, é crucial compreender que relação é essa e quais os sentidos que emergem desse processo. Dessa forma, o objeto está na relação e não no saber em si, no que leva o sujeito a mover-se em direção a uma atividade intelectual. Apoiamo-nos em Charlot (2000, p. 43) quando afirma que é impossível se “pensar o saber (ou o ‘aprender’) sem pensar ao mesmo tempo no tipo de relação que se supõe para construir esse saber ou para alcançá-lo”.

Os participantes desta pesquisa são oriundos de classes populares, passaram por experiências difíceis em escolas inclusivas e menos da metade (42%) teve oportunidade de aprender uma língua que permitisse expressar o que pensavam e sentiam durante a infância; os demais tiveram acesso tardio, alguns inclusive na idade adulta. Isso levou a dificuldades extremas na comunicação, tanto em casa quanto na escola, prejudicando seriamente seu aprendizado. Mas nada disso impediu o desejo de seguir aprendendo, motivados por agentes de aprendizagem, na família ou fora dela. O que nos leva a reafirmar, baseados em Charlot, que as motivações externas, por si só, não levam à atividade intelectual; mas contribuem com a mobilização do sujeito e que o desejo de saber pode surgir em meio às maiores dificuldades. A tomada de decisão pelo conhecimento epistêmico, que promove a experiência transformadora a partir das diferentes relações, precisa partir do sujeito.

Sendo assim, destacamos dois processos mobilizadores para que iniciassem seus estudos superiores: a busca por maior fluência na língua, evidenciada pelo reconhecimento do nível ainda insuficiente de fluência na Libras, inclusive para fins de qualificação e atuação profissional; desejo da experiência universitária, pois o ingresso no ensino superior

dá posição de *status* e ascensão social, especialmente porque amigos surdos estavam nesse percurso, manifestando-se aí o desejo do “Outro”: do surdo universitário, independente e respeitado socialmente, futuro professor, capaz de sustentar-se dignamente.

Esse recorte da pesquisa doutoral retrata a relevância do embasamento teórico da RS para a compreensão dos processos que permeiam a educação de surdos, uma minoria linguística que vem ganhando espaço no ambiente acadêmico e cuja singularidade ainda carece de estudos mais aprofundados no campo educacional.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber nos meios populares uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Trad. e revisão: Catarina Matos. Coleção Ciências da Educação/5. CIIIE/Livpsic. Porto: Legis Editora, 2009.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARLOT, B. **Da relação sobre o saber: elementos para uma teoria**. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.
- JOSSO, M. C. Da formação do sujeito. Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010, p. 59-79.
- MOURA, M. C. de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000.
- QUADROS, R. M. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.
- SILVA, V. A. Os significados do vestibular: análise socio-histórica e pesquisa junto a alunos de um pré-vestibular popular. In: CHARLOT, B. (organizador). **Juventude popular e universidade: acesso e permanência**. São Cristóvão, 2010. p. 13-38.
- [AUTOR]. Retirado para evitar identificação autoral.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. 1. reimp. – Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.