

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.004

DA OPRESSÃO AO DESEJO DE SABER: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES SURDOS RUMO AO ENSINO SUPERIOR

Adriana Alves Novais¹

RESUMO

Este estudo analisa a trajetória de estudantes surdos ao longo da educação básica, buscando compreender os processos que impulsionaram sua atividade intelectual até o ingresso no ensino superior. Adota-se uma abordagem qualitativa de caráter autobiográfico, cujas narrativas foram produzidas a partir do Balanço do Saber e de entrevistas semiestruturadas, realizadas com nove estudantes surdos do curso de Licenciatura em Letras Libras de uma universidade federal. A investigação destaca os percursos escolares e familiares, as dificuldades enfrentadas, as estratégias de permanência, os agentes de aprendizagem e outros elementos que contribuíram para a mobilização desses sujeitos em direção à formação superior. Os resultados evidenciam dois processos centrais: o desejo de aprimorar a fluência em Libras, visando à qualificação e à atuação profissional, e o desejo de reconhecimento social associado ao ensino superior – desejo que se expressa também na identificação com o “Outro”, representado por amigos surdos que já haviam alcançado tal patamar.

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

1 Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Educação (UFS). Líder do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (Núpita)-Cnpq/UFS. e-mail: drinovais@academico.ufs.br.

1 INTRODUÇÃO

Partindo das singularidades e escolhas que conduzem cada sujeito a se relacionar com um determinado saber, delimitamos nosso objeto de pesquisa a partir da seguinte questão: o que leva um estudante surdo a buscar o ensino superior? Para compreender tal movimento, tornou-se essencial investigar suas trajetórias, experiências familiares e escolares, pois, conforme Charlot (2000), a relação de um sujeito com o saber envolve também suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Nesse sentido, a noção teórica da Relação com o Saber (doravante RS) constituiu o fundamento epistemológico orientador desta pesquisa. Difundida no Brasil especialmente por Bernard Charlot, a teoria tem se mostrado relevante para a reflexão e análise das relações de diferentes sujeitos com a escola e com o conhecimento – sejam eles oriundos de classes populares ou médias, de instituições públicas ou privadas, bolsistas ou privados de liberdade, em situações de sucesso ou de fracasso escolar. A RS permite compreender o sentido que cada sujeito atribui à aprendizagem, seja na posição de quem ensina ou de quem aprende, em torno de um conteúdo, uma disciplina ou da própria experiência escolar.

A primeira convergência identificada entre a teoria da RS e a inclusão de pessoas com deficiência está na leitura positiva do sujeito, que reconhece sua história e as situações em que se sente incluído, em contraposição à “leitura negativa da realidade social, interpretada em termos de carências” (Charlot, 2000, p. 29), frequentemente aplicada às pessoas com deficiência. Contudo, compreender as condições de sucesso não se resume a destacar potencialidades: é preciso considerar o que acontece com esses sujeitos, suas condições sensório-motoras, orgânicas e fisiológicas, bem como as relações e interações que estabelecem com o meio.

As leituras sobre a teoria reforçaram a necessidade de analisar as relações do sujeito com a escola e com o conhecimento, levando em conta as implicações do que ocorre dentro e fora do espaço escolar – dimensões indissociáveis da constituição do aprendiz. Mais do que compreender situa-

ções de êxito ou de fracasso, a análise da relação do estudante surdo com o saber revelou-se profundamente atravessada pela questão do desejo: o desejo que mobiliza, dá sentido e sustenta a atividade intelectual.

As primeiras investigações empíricas evidenciaram que, mesmo em contextos de extrema adversidade, muitos estudantes surdos permaneciam por longos anos na escola, frequentemente em condições de invisibilidade, e, ao final dessa trajetória, manifestavam o desejo de chegar à universidade.

Dessa constatação emergiu o objetivo deste trabalho: analisar a trajetória de estudantes surdos na educação básica, buscando compreender os processos que mobilizaram sua atividade intelectual rumo ao ensino superior. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de doutorado em Educação, de abordagem qualitativa, que utilizou como instrumentos de 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 texto, apresentamos a primeira categoria de análise da pesquisa, voltada à mobilização pelo ensino superior.

2 METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada deriva de uma tese de doutorado, cujo projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade de origem e aprovado em sua primeira versão pelo parecer consubstanciado nº 4.530.674, referente ao CAAE nº 28060019.1.0000.5546. De abordagem qualitativa, a investigação utilizou como método as narrativas autobiográficas, produzidas a partir da técnica do Balanço do Saber e de entrevistas semiestruturadas, contando com a participação de nove estudantes surdos do curso de Licenciatura em Letras Libras de uma universidade federal.

É importante ressaltar que os discursos dos sujeitos são atravessados pelo contexto histórico e social em que são produzidos, bem como por outros discursos que os permeiam. Tal aspecto evidencia a indissociabi-

lidade entre educação e vida, conforme afirmam Clandinin e Connelly (2011): aprende-se sobre a vida pesquisando a educação e sobre a educação pesquisando a vida dos envolvidos. Para Josso (2004; 2010), ao narrar suas histórias, as pessoas reafirmam-se, educam a si mesmas e também aos outros. A narrativa explícita, de forma intencional ou não, marcas, significados e sinais que ajudam a compreender a trajetória e a construção de quem se é no tempo presente. Isso permite que o sujeito empreenda uma viagem que se 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 à compreensão de que a viagem e o viajante são apenas um (Josso, 2004, p. 58).

Trata-se, portanto, de um diálogo do sujeito consigo mesmo e com o outro, cujo produto permite ao pesquisador realizar o balanço daquilo que ele sabe – ou acredita saber –, buscando respostas para questões que dizem respeito à relação do estudante consigo, com o mundo e com o outro (Charlot, 2000). Considerando a natureza da pesquisa, centrada na surdez, reconhecemos que aqueles que melhor podem falar sobre a experiência de ser surdo são as próprias pessoas surdas. Tal compreensão justifica a decisão de entrevistar exclusivamente estudantes surdos do referido curso, e não sujeitos ouvintes. Strobel (2018) lamenta que grande parte das pesquisas sobre surdos tenha sido produzida por profissionais que apenas trabalharam com eles; por isso, desde o início, nossa intenção foi realizar uma pesquisa em que os próprios sujeitos surdos narrassem suas experiências.

Foram realizados três encontros para aplicação dos Balanços do Saber e das entrevistas, com grupos compostos por três participantes,

a fim de favorecer a interação e a pluralidade de ideias. Cada encontro teve duração média de uma hora e trinta minutos. Inspirados em Charlot (2009), construímos uma versão adaptada do Balanço do Saber para esta pesquisa, com as seguintes perguntas orientadoras: 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 me imagino daqui a 20 anos? O que espero estar fazendo? Como pretendo fazer isso acontecer?

Normalmente, o Balanço do Saber propõe produções escritas, nas quais o sujeito tem liberdade para se expressar sem interferência do pesquisador. Em alguns casos, são utilizadas produções orais e, como os participantes desta pesquisa eram surdos, suas narrativas foram produzidas em Libras, com tradução e interpretação para a Língua Portuguesa, realizadas com o apoio de um tradutor-intérprete de Libras. As entrevistas foram filmadas, transcritas para o português e analisadas segundo a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016). Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados por meio de suas iniciais.

As entrevistas foram organizadas em três categorias, ou índices de sentido, relacionados:

- a. à trajetória escolar e às experiências singulares de formação no âmbito familiar, escolar e em outros espaços educativos, bem como aos móveis que impulsionaram a busca pela universidade, especialmente pela formação em Letras Libras;
- b. ao processo de aprendizagem no curso de Letras Libras; e
- c. aos sentidos atribuídos à atuação no ensino de Libras. Neste artigo, abordamos a primeira categoria – a trajetória desses estudantes na educação básica – a partir da proposição inicial do Balanço do Saber: Desde que nasci, aprendi muitas coisas... O que aprendi? Com quem aprendi? O que foi mais importante nesse aprendi-

zado? As memórias evocadas pelos participantes sobre a infância e as primeiras experiências escolares permitiram identificar a primeira categoria analítica: o sentido atribuído à escola e ao aprender, que abarca a história singular dos sujeitos, os desafios enfrentados, as figuras do aprender e as mobilizações que os conduziram ao curso de Letras Libras.

Antes, porém, de compreender o que significa para esses estudantes tornarem-se universitários, buscamos conhecer quem são, suas relações com a família, com a escola, com a surdez e com a linguagem – dimensões fundamentais na condução de suas escolhas e na construção de sentidos na Relação com o Saber. Enveredar pelos caminhos da pesquisa a partir da teoria da RS significa, conforme Charlot (2005, p. 42), “estudar o próprio sujeito enquanto se constrói por apropriação do mundo – portanto, também, como sujeito aprendiz”. Para que o sujeito se envolva nesse processo, é preciso que se sinta mobilizado a agir. Esse movimento é interno e deve partir do próprio sujeito, pois “mobilizar é pôr-se em movimento” (Charlot, 2000, p. 54) – é engajar-se em uma atividade que tem um móbil, um motivo. O móbil é, portanto, aquilo que o move. Pais, mães ou professores podem oferecer estímulos, mas, para que o estudante entre em atividade intelectual, é necessário que se relacione com o conteúdo de modo ativo, que haja vontade de saber. Com base em Leontiev (1975) e Rochex (1995), Charlot (2000, p. 55) define atividade como o “conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam a uma meta”. Sem atividade intelectual, o sujeito não aprende, adverte Charlot (2013), pois somente aprende quem encontra sentido no ato de aprender.

Em síntese, a mobilização conduz a uma atividade intelectual eficaz, que, por sua vez, promove a apropriação dos saberes. O saber torna-se, assim, objeto de desejo, essencial (Charlot, 2005), embora não isento de dificuldades. A mobilização intelectual exige esforço e renúncia; o desafio é que, embora deseje saber, o sujeito nem sempre aceita o esforço que o aprender impõe.

Mas de onde surge o desejo de saber? Ele nasce da incompletude humana, do “desejo de saber, de poder, de ser e, indissociavelmente, desejo de si, desejo do outro” (Charlot, 2005, p. 57). Esse desejo impulsiona o sujeito a buscar, a trilhar novos caminhos, a redefinir percursos conforme novas metas, experiências e 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, habitado por outros seres humanos que deixam suas marcas e modos de viver; um ser social que cresce entre pessoas com valores e comportamentos diversos, com as quais estabelece laços e partilha interesses; e um ser singular, que, a partir da apropriação do que observa e da interação com os outros, constrói sua própria história, interpretando o mundo e sua posição nele (Charlot, 2013). Desde o nascimento, confronta-se com a necessidade de compreender o mundo e o que nele está posto; é influenciado, mas também influencia. Encontra-se continuamente diante de figuras às quais os saberes estão incorporados – objetos de uso, atividades cotidianas ou complexas, dispositivos e relações sociais que estruturam a vida coletiva.

A questão central, portanto, consiste em investigar por que e para que esses sujeitos estudam: qual o sentido de ir à escola, de estudar ou não, de aprender e compreender, dentro ou fora dela? São essas as indagações que Charlot propõe para compreender a mobilização do sujeito. Assim, três são os conceitos fundamentais que estruturam a relação do sujeito com o aprender: sentido, mobilização e atividade intelectual. A partir deles buscamos compreender por que – e para que – esses estudantes surdos aspiram ao ensino superior: que sentido atribuem a essa escolha e o que os mobilizou nessa atividade intelectual.

3 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 con-

vive 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.

Para o pesquisador francês, 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 pesquisador. 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:

[...] 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 pesquisador; 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).

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 encon-

tram 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: 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-nos 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.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho objetivamos analisar a trajetória de estudantes surdos em escolas regulares e bilíngues durante a Educação Básica, bem como

as mobilizações que os conduziram ao ensino superior, identificando os processos envolvidos nessas relações. Nas narrativas e discursos aqui apresentados, encontramos sujeitos singulares, em permanente construção, que compartilham uma particularidade que marca profundamente suas trajetórias: a surdez.

Por meio da pesquisa empírica, buscamos “ouvir” esses estudantes – ouvir, aqui, no sentido amplo de acolher suas vozes, experiências e sentidos –, estimulando-os a falar sobre suas vivências escolares, o ingresso no curso superior e suas expectativas futuras. Os depoimentos permitiram compreender as motivações que os levaram a buscar a universidade e a formação em Libras, projetando-se como futuros professores. Em suas falas, refletiram sobre as práticas vivenciadas ao longo da escolarização e, especialmente, sobre as emoções associadas à aquisição da língua de sinais.

As situações descritas enfatizam que, mais do que identificar os objetos presentes nas relações que levam o estudante surdo ao saber, é essencial compreender que tipo de relação é essa e quais sentidos emergem desse processo. O foco, portanto, não está no saber em si, mas na relação que o sujeito estabelece com ele e no movimento que o impulsiona em direção à atividade intelectual. Apoiamo-nos em Charlot (2000, p. 43) quando afirma que é impossível “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 e vivenciaram percursos escolares permeados por dificuldades de comunicação e de acesso à língua. Menos da metade (42%) teve oportunidade, na infância, de aprender uma língua que lhes permitisse expressar o que pensavam e sentiam; os demais tiveram acesso tardio, alguns apenas na idade adulta. Essa ausência de uma língua compartilhada comprometeu suas interações e aprendizagens, tanto em casa quanto na escola. Ainda assim, persistiram, apoiados em agentes de aprendizagem – familiares, professores, colegas e membros da comunidade surda – que contribuíram para sustentar o desejo de aprender.

Reafirmamos, com Charlot, que as motivações externas, isoladamente, não geram atividade intelectual, mas podem favorecer a mobilização do sujeito. O desejo de saber, portanto, pode emergir mesmo em contextos adversos. A decisão de buscar o conhecimento epistêmico, aquele que transforma e dá sentido à experiência, nasce do próprio sujeito e de suas relações com o mundo e com o outro.

Sendo assim, destacamos dois processos mobilizadores que impulsionaram esses estudantes rumo ao ensino superior: a busca por maior fluência na língua de sinais, associada ao reconhecimento de que ainda não dominavam suficientemente a Libras para atuar profissionalmente, e o desejo pela experiência universitária, compreendida como espaço de status, autonomia e ascensão social. Esse movimento foi fortalecido pela observação de outros surdos que já haviam ingressado na universidade, despertando o desejo de ser como o “outro”: o surdo universitário, independente, respeitado e futuro professor, capaz de afirmar-se e sustentar-se dignamente.

Esse recorte da pesquisa doutoral evidencia a relevância da teoria da Relação com o Saber para a compreensão dos processos que permeiam a educação de surdos, uma minoria linguística que vem conquistando espaço no ambiente acadêmico, embora sua singularidade ainda demande investigações mais profundas e abordagens sensíveis no campo educacional.

REFERÊNCIAS

Bardin, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

Charlot, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

Charlot, Bernard. **Relação com o saber nos meios populares uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio**. Trad. e revisão: Catarina Matos. Coleção Ciências da Educação/5. CIIE/Livpsic. Porto: Legis Editora, 2009.

Charlot, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Charlot, Bernard. **Da relação sobre o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Clandinin, Dorothy Jean; 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, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

Josso, Marie Christine. 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, Maria C. de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000.

Quadros, Ronice Müller de. **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

Sá, Nídia Regina Limeira. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

Silva, Veleida Anahí. 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.

Souza, Adriana Alves Novais. **Identidade e sentidos na formação do licenciando surdo do curso de Letras Libras/UFS**. 2022. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

Strobel, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. 1. reimp. - Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.