



Entre o caos, a complexidade, os letramentos e as identidades: trajetórias de egressos surdos do curso de Letras Libras da UFPI

Between chaos, complexity, literacies and identities: trajectories of deaf graduates from the UFPI's Letras Libras program

Jéssica Catarine Santos MOURA* 

Conceição de Maria Ferreira de MACÊDO** 

Leila Rachel Barbosa ALEXANDRE*** 

RESUMO: As trajetórias formativas dos sujeitos surdos são atravessadas por fatores institucionais, sociais, subjetivos e históricos, que influenciam diretamente suas escolhas profissionais após a formação universitária. Este artigo busca analisar, à luz da Teoria do Caos e da Complexidade, as trajetórias acadêmicas e profissionais de egressos surdos do curso de Letras Libras da UFPI, baseado nas relações entre práticas de letramento acadêmico e constituição de identidades surdas. Nesse sentido, fundamentamo-nos na Teoria do Caos e da Complexidade (Morin, 2005; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Gaignoux, 2020), além dos estudos sobre letramentos (Street, 2014; Lea; Street, 2014; Fischer, 2010) e identidades (Resende, 2009; Moura; Alexandre, 2022). Metodologicamente, este estudo analisou as trajetórias individuais de três egressos surdos a partir de suas narrativas, coletadas por meio de entrevistas realizadas de forma online. Os dados foram analisados a partir de cinco operadores analíticos centrais: condições iniciais, atratores, pontos de bifurcação, agentes e coadaptações. Os resultados apontam que os sujeitos não seguem percursos lineares, mas constroem trajetórias marcadas por reorganizações identitárias, disputas por pertencimento e práticas de resistência. A atuação como instrutores de Libras, as mediações linguísticas, a presença de redes de apoio e os vínculos com a comunidade surda emergem como atratores fundamentais que reconfiguram seus projetos de vida. A ausência de políticas institucionais específicas para o público surdo, a precariedade do acesso à Libras em fases iniciais da vida escolar e as limitações na participação em programas acadêmicos complementares, como iniciação científica, são identificadas como fatores que dificultam o desenvolvimento de uma identidade acadêmica e científica. Conclui-se que a universidade, para se constituir como espaço de formação plural e inclusiva, deve operar como sistema aberto à escuta, à

* Mestranda em Letras (área de Linguística), com bolsa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI). Teresina, Piauí - Brasil. jessicacatarine@ufpi.edu.br

** Doutoranda em Letras (área Linguística), Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI). Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Florianópolis, Piauí - Brasil. conceicaomacedo@frn.uespi.br

*** Doutorado em Estudos Linguísticos - área de Linguística Aplicada (UFMG). Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Letras Libras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, PI - Brasil. leilarachel@ufpi.edu.br

coadaptação e à legitimação das diferentes formas de ser e aprender. Os sujeitos surdos aqui analisados não apenas acessam o ensino superior, mas o transformam a partir de suas experiências, redes e práticas de letramentos.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria do Caos e da Complexidade. Letramentos acadêmicos. Identidades. Egressos Surdos. Letras Libras.

ABSTRACT: The educational trajectories of deaf individuals are shaped by institutional, social, subjective, and historical factors that directly influence their professional choices after completing higher education. This article analyzes, through the lens of Chaos and Complexity Theory, the academic and professional paths of deaf graduates from the Brazilian Sign Language (Letras Libras) program at the Federal University of Piauí (UFPI), based on the relationship between academic literacy practices and the construction of Deaf identities. The theoretical framework draws on Chaos and Complexity Theory (Morin, 2005; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Gagnoux, 2020), as well as studies on literacies (Street, 2014; Lea e Street, 2014; Fischer, 2010) and identities (Resende, 2009; Moura; Alexandre, 2022). Methodologically, the study examined the individual trajectories of three deaf graduates through their narratives, collected via online interviews. Data were analyzed using five central analytical operators: initial conditions, attractors, bifurcation points, agents, and coadaptations. The results show that the participants' paths are not linear but marked by identity reorganizations, struggles for belonging, and practices of resistance. Professional experience as Libras instructors, linguistic mediation, the presence of support networks, and strong ties to the Deaf community emerged as fundamental attractors that reshaped their life projects. The lack of institutional policies tailored to the Deaf population, limited access to Libras during early schooling, and restricted participation in complementary academic programs, such as undergraduate research, are identified as barriers to developing academic and scientific identities. It is concluded that the university, to truly function as a plural and inclusive educational space, must operate as an open system attuned to listening, coadaptation, and the legitimation of diverse ways of being and learning. The Deaf subjects analyzed here not only access higher education but also transform it through their experiences, networks, and literacy practices.

KEYWORDS: Chaos and Complexity Theory. Academic literacies. Identities. Deaf graduates. Letras Libras.

Artigo recebido em: 30.06.2025

Artigo aprovado em: 10.03.2026

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar, à luz da Teoria do Caos e da Complexidade, as trajetórias acadêmicas e profissionais de egressos surdos do curso de Letras Libras da UFPI, baseado nas relações entre práticas de letramento acadêmico e constituição de identidades surdas. O estudo parte do reconhecimento de que os processos formativos desses sujeitos são marcados por dinâmicas complexas,

contingenciais e não lineares, em que múltiplos fatores (institucionais, sociais, subjetivos e históricos) atravessam as escolhas profissionais realizadas durante após a conclusão do curso superior.

É nesse quadro que se insere o curso de Letras Libras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), lócus desta investigação. Criado em 2014, o curso tem papel estratégico na formação de profissionais voltados à acessibilidade linguística e à educação bilíngue. Em 2023, período da coleta de dados, contabilizava 238 estudantes aprovados e mais de 60 concluintes, dos quais 25 surdos¹. Apesar dessa relevância, os percursos profissionais desses egressos ainda são pouco explorados sob uma perspectiva que considere a complexidade de suas trajetórias formativas.

No campo dos letramentos acadêmicos, a inserção no ensino superior é compreendida como um processo de apropriação de práticas sociais, discursos e identidades, e não apenas de habilidades técnicas de leitura e escrita (Lea; Street, 2014; Street, 2014; Fischer, 2010). A produção acadêmica, nessa perspectiva, participa da construção de pertencimentos e posições identitárias, sendo atravessada por relações de poder, expectativas institucionais e trajetórias escolares prévias, o que gera formas desiguais de participação.

É nesse horizonte que as pesquisas sobre estudantes surdos mostram que os letramentos se desenvolvem em contextos bilíngues marcados por tensões entre Libras e língua portuguesa, histórias escolares descontínuas e disputas por reconhecimento linguístico e cultural (Lodi; Harrison; Campos, 2015; Giordani, 2015; Karnopp, 2015). Tais estudos evidenciam que a relação com a língua escrita está imbricada às experiências linguísticas visuais, às políticas de reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas no país (Brasil, 2002) e aos modos de constituição das identidades surdas (Perlin, 1998; Strobel, 2008).

¹ Dados coletados junto à coordenação do curso de Letras Libras da UFPI no ano de 2023.

Embora consistentes, essas investigações tendem a focalizar dimensões específicas das trajetórias, como escrita acadêmica, bilinguismo ou identidade cultural, operando com recortes que isolam variáveis ou organizam os percursos em sequências relativamente lineares de dificuldades e superações. Seus resultados destacam desafios na leitura e escrita em português, a importância das redes de apoio e o papel mediador da Libras, mas exploram menos o modo como fatores linguísticos, institucionais, sociais e biográficos se interrelacionam ao longo do tempo, produzindo trajetórias instáveis e sujeitas a reorganizações sucessivas.

Nessa lacuna que se situa a contribuição central deste estudo. Ao mobilizar a Teoria do Caos e da Complexidade (Morin, 2005; Larsen-Freeman; Cameron, 2008), a pesquisa altera a unidade de análise, deslocando o foco de fatores isolados para a dinâmica relacional entre múltiplos elementos que se co-constroem ao longo do tempo. Assim, as trajetórias acadêmicas e profissionais de egressos surdos passam a ser compreendidas como Sistemas Adaptativos Complexos, nos quais práticas de letramento, experiências linguísticas prévias, condições institucionais, redes de apoio, eventos biográficos e processos identitários se articulam de forma não linear.

2 Pressupostos teóricos

O referencial teórico deste estudo articula a Teoria do Caos e da Complexidade (Morin, 2005; Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Gagnoux, 2020) aos estudos de letramentos acadêmicos (Lea; Street, 2014; Fischer, 2010) e às discussões sobre identidades em contextos de aprendizagem (Resende, 2009; Moura; Alexandre, 2022), porque partimos do princípio de que, no ensino superior, práticas de leitura e escrita e configurações identitárias não se desenvolvem de forma linear, mas se reorganizam continuamente nas interações entre sujeitos, línguas, normas institucionais e formas de participação.

Nessa perspectiva, a complexidade fornece o enquadramento epistemológico para compreender os letramentos acadêmicos como práticas sociais situadas,

atravessadas por expectativas institucionais e relações de poder, cujos efeitos sobre permanência, engajamento e projeções profissionais são contingentes. Ao mesmo tempo, a complexidade nos ajuda a compreender as identidades acadêmicas e profissionais como processos relacionais que se constituem no interior dessas práticas.

Assim, em vez de tratar letramentos e identidades como dimensões independentes, o artigo os assume como processos em coadaptação contínua: as práticas acadêmicas condicionam possibilidades de participação na universidade, enquanto os modos de engajamento dos sujeitos modulam a forma como essas práticas são acessadas e reorganizadas ao longo das trajetórias. A partir dessa articulação, as subseções seguintes apresentam, primeiro, os fundamentos que sustentam a compreensão de letramentos acadêmicos e identidades como sistemas adaptativos complexos e, em seguida, os conceitos analíticos mobilizados para a leitura das trajetórias investigadas.

2.1 Letramentos acadêmicos e identidades como sistemas complexos

Para essa pesquisa, assumimos que as práticas de letramento, especialmente no ensino superior, não podem ser tratadas como um repertório estável e homogêneo de competências, mas como um sistema adaptativo complexo (Larsen-Freeman; Cameron, 2008): um conjunto de práticas que se estabiliza provisoriamente em determinadas rotinas e critérios, ao mesmo tempo em que se reorganiza conforme as interações entre sujeitos, línguas, demandas institucionais e mediações disponíveis.

De acordo com Lea e Street (2014) e Fischer (2010), as práticas de leitura e produção de textos exigidas na universidade não são naturais nem transparentes, mas socialmente construídas dentro de campos disciplinares específicos. Por isso, funcionam muitas vezes como mecanismos de pertencimento ou exclusão. Essa opacidade das expectativas e a heterogeneidade das práticas acadêmicas evidenciam o caráter dinâmico e contingente dos letramentos acadêmicos, cujo funcionamento depende das condições concretas de participação e do modo como os estudantes

conseguem (ou não) acessar as convenções que organizam os gêneros e tarefas acadêmicas.

No caso dos surdos, cuja escolarização frequentemente se dá sob políticas de oralização e com pouco ou nenhum acesso à Libras, a chegada à universidade pode representar tanto uma conquista quanto um novo desafio: como participar de um universo discursivo cujas regras e expectativas foram historicamente pensadas sem sua presença? Em termos de sistemas complexos, essas trajetórias tendem a ser sensíveis às condições de participação construídas ao longo da vida escolar: diferenças no acesso à Libras, nas experiências de mediação e nas oportunidades de interação produzem efeitos desiguais na forma como os sujeitos se engajam nas práticas acadêmicas.

Assim, as práticas de leitura e escrita dos estudantes surdos devem ser reconhecidas como formas legítimas e complexas de letramento, baseadas em múltiplos recursos visuais e tradutórios. Nesse sentido, mediações feitas com a utilização da Libras, de glossários sinalizados e de imagens integram um processo comunicativo ampliado que demanda da universidade novas formas de ensinar e avaliar, reconhecendo os letramentos acadêmicos como espaços de negociação entre diferentes sujeitos, línguas e saberes (Macêdo, 2023).

Tais mediações não devem ser compreendidas como apoios externos ou ajustes pontuais, mas como parte do próprio funcionamento do sistema de letramentos acadêmicos quando este se abre à pluralidade linguística e semiótica. Nesse sentido, a permanência e o desempenho não decorrem apenas de esforço individual, mas de processos de coadaptação, nos quais estudantes e ambiente institucional ajustam práticas, critérios e formas de acesso ao longo do percurso.

A identidade, por sua vez, não está separada desse processo: ela se constrói justamente no entrelaçamento dessas experiências. Como argumenta Resende (2009), não há uma identidade fixa ou essencial que anteceda o ato de aprender. Pelo contrário, é no movimento (interações, rupturas, coadaptações) que o sujeito vai se

(re)constituindo. Assumimos, portanto, que identidades acadêmicas e profissionais podem ser compreendidas como sistemas adaptativos complexos: configurações provisórias que emergem nas experiências de participação, se estabilizam em certos padrões de pertencimento e se reorganizam diante de instabilidades e exigências do percurso. Aprender, nesse sentido, é também produzir um “eu” em relação ao mundo.

O ingresso na universidade, a vivência dos letramentos acadêmicos, o engajamento com a comunidade surda e a atuação no campo profissional além de revelar quem esses sujeitos são, participam ativamente da construção de quem eles se tornam. Isso acontece graças à complexidade envolvida nas práticas de letramentos acadêmicos, em que essas experiências não se encadeiam como etapas previsíveis. Em vez disso, elas podem produzir reorganizações abruptas, deslocamentos de expectativa e redirecionamentos de trajetória, de modo que mudanças aparentemente pequenas no acesso à mediação, nas redes de apoio ou no reconhecimento institucional podem gerar efeitos amplos na configuração identitária e nos projetos profissionais.

A identidade acadêmica e profissional, nesse caso, não é uma etapa final, mas uma dimensão processual, atravessada por expectativas institucionais, histórias de vida, experiências linguísticas e formas de pertencimento. É nessa tensão entre o que se exige e o que se vivencia que as identidades vão sendo negociadas, resistidas e afirmadas.

Segundo Moura e Alexandre (2022), a construção da identidade acadêmica e docente dos sujeitos surdos está diretamente relacionada ao modo como são reconhecidos, ou não, em sua diferença. O acesso aos letramentos, a valorização da Libras como língua de instrução e a legitimação da surdez como experiência cultural e linguística, e não como deficiência, são fatores decisivos nesse processo. Isso significa que as identidades surdas no espaço universitário se constroem em coadaptação com as condições institucionais de acessibilidade e com as práticas acadêmicas efetivamente disponíveis. Quando a universidade reconhece a Libras e cria condições para a participação, amplia-se o repertório de trajetórias possíveis. Já quando mantém

padrões monolíngues e critérios opacos, intensificam-se instabilidades, custos subjetivos e limitações de pertencimento. Portanto, cada trajetória, nesse sentido, deve ser entendida como uma configuração singular em um sistema em movimento.

2.2 Operadores analíticos da Teoria do Caos e da Complexidade para a análise das trajetórias acadêmicas

O pensamento complexo, conforme proposto por Morin (2005), sustenta que a realidade, sobretudo quando se trata de sistemas vivos e humanos, não pode ser compreendida por modelos explicativos lineares ou deterministas. Ao contrário, o conhecimento do mundo requer o reconhecimento da desordem, da incerteza e das múltiplas articulações entre ordem, instabilidade e transformação. Trata-se, portanto, de abandonar as categorias de causa e efeito rígidas, abrindo espaço para uma compreensão mais ampla e contextualizada da formação de sujeitos.

Em contextos educacionais, essa epistemologia impõe compreender que os processos de aprendizagem, desenvolvimento e construção de identidades não se dão por progressão linear, mas por reorganizações contínuas e contingentes. O sujeito não é um ser fixo, nem sua trajetória é previsível. Ele se constitui em rede, em relação com um entorno igualmente instável e mutável. Segundo Morin (2005), trata-se de reconhecer o ser humano como um sistema que se autoproduz ao interagir com outros sistemas, ou seja, uma complexidade viva, aberta e dinâmica.

Neste artigo, essa orientação é mobilizada com a finalidade de descrever trajetórias de egressos surdos como percursos em que práticas de letramentos acadêmicos e configurações identitárias se reorganizam ao longo do tempo, em resposta a exigências institucionais, mediações e experiências de participação. Em termos práticos, essa perspectiva sustenta a ideia de que permanência, engajamento e escolhas profissionais não decorrem de um único fator (por exemplo, ter tido acesso à Libras ou ter tido apoio docente), mas do entrelaçamento de múltiplas condições que se combinam de forma contingente ao longo da trajetória.

Dentro dessa perspectiva, alguns conceitos atuam como operadores analíticos fundamentais. Um deles é o de condições iniciais, que se refere ao conjunto de experiências e fatores socioculturais e históricos que estruturam, desde o início, os possíveis caminhos que um sujeito poderá percorrer (Morin, 2005; Gagnoux, 2020). Tais condições não são apenas antecedentes cronológicos, mas forças estruturantes que influenciam profundamente as rotas formativas.

Considerando que nosso material empírico é narrativo, as condições iniciais correspondem às condições que os sujeitos egressos, a partir de sua posição atual, reconhecem como estruturantes de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, reconstruindo retrospectivamente experiências linguísticas, escolares e sociais que passaram a fazer sentido à luz do percurso vivido. Nesse sentido, trazendo para o nosso contexto marcado por desigualdades linguísticas e epistemológicas, as condições iniciais podem intensificar (ou dificultar) o acesso a práticas de letramento e de agência identitária.

A partir desse olhar, compreende-se também o papel de elementos organizadores denominados “atratores”. Conforme explicam Gagnoux, Moutinho e Silva (2014), os atratores são forças que conferem forma provisória ao sistema, promovendo certa estabilidade sem eliminar sua capacidade de transformação.

O conceito de atratores é mobilizado, neste estudo, para identificar os padrões ideológicos e normativos que conferem estabilidade provisória às práticas acadêmicas e às identidades em formação. No campo dos letramentos acadêmicos, esses atratores se manifestam como expectativas institucionalizadas sobre o que conta como leitura legítima, escrita adequada, autoria reconhecida e desempenho aceitável, frequentemente sustentadas por ideologias linguísticas que privilegiam o português escrito e naturalizam critérios avaliativos implícitos (Street, 1984, 2014; Lea; Street, 2014; Fischer, 2010). Tais padrões não determinam de forma absoluta as trajetórias, mas orientam condutas, delimitam possibilidades de participação e produzem efeitos

de inclusão ou exclusão, especialmente quando a diferença linguística dos sujeitos surdos não é reconhecida como legítima.

Quando há mudança de atratores, o sistema passa por um ponto de bifurcação, isto é, um momento crítico em que o equilíbrio anterior se rompe e novas possibilidades emergem. Como descreve Morin (2005), esses pontos não obedecem a uma lógica causal determinista. Esses pontos não correspondem necessariamente a eventos extraordinários, mas a situações em que tensões acumuladas (como dificuldades enfrentadas nas práticas de leitura e escrita, experiências avaliativas, relações com docentes, acesso ou não à mediação em Libras ou à pesquisa acadêmica) exigem reorganização do sistema. Sob a perspectiva da complexidade, tais bifurcações não produzem resultados previsíveis, já que podem levar à permanência, à reorientação do projeto profissional ou ao afastamento de determinados espaços acadêmicos, como a pesquisa.

Essa lógica complexa da formação se completa com os conceitos de agência e coadaptação, amplamente discutidos por Larsen-Freeman e Cameron (2008), ao proporem uma releitura da aprendizagem em linguística aplicada a partir dos sistemas dinâmicos complexos. O conceito de agentes é mobilizado para dar visibilidade aos elementos concretos que participam dessas reorganizações: pessoas, coletivos, práticas e dispositivos institucionais. Docentes, família, intérpretes de Libras, colegas surdos e ouvintes, redes de apoio, programas acadêmicos e experiências profissionais durante a graduação são compreendidos como componentes do sistema que mediam a relação dos sujeitos com os letramentos acadêmicos e com os lugares identitários disponíveis na universidade. Esses agentes operam sempre em articulação com atratores ideológicos e normativos, podendo tanto reforçar padrões hegemônicos quanto tensioná-los.

Por fim, mobilizamos o conceito de coadaptação para compreender os ajustes mútuos que tornam possível a permanência e a agência dos sujeitos surdos no ensino superior. A relação entre estudantes e universidade não é concebida como adaptação

unilateral do sujeito a um modelo fixo (pelo modelo de habilidades de estudo ou do de socialização acadêmica, de Lea e Street, 2014), mas como um processo contínuo de reorganização, no qual estratégias individuais, práticas pedagógicas, mediações linguísticas e critérios institucionais se ajustam, ainda que de forma desigual, ao longo do tempo. É nesse movimento que emergem configurações identitárias provisórias, como a do surdo acadêmico ou do professor de Libras, sempre atravessadas por tensões, custos subjetivos e disputas por reconhecimento.

Entendemos, a partir de Larsen-Freeman e Cameron (2008), que a aprendizagem não se refere à internalização de conteúdos estáveis, mas a uma emergência, ou seja, uma reorganização do sistema a partir das interações com o contexto. O sujeito aprende ao modificar-se e, simultaneamente, ao modificar o ambiente em que atua. A agência, nesse contexto, em vez de ser uma escolha individual isolada, é o resultado da interação contínua entre forças internas e externas que reconfiguram o sistema de forma adaptativa.

Tais noções são cruciais para analisar a formação de sujeitos surdos no ensino superior. As trajetórias desses sujeitos, longe de seguirem padrões homogêneos ou previsíveis, são compostas por reorganizações sucessivas, em que as condições iniciais, os atratores, os pontos de bifurcação e os processos de coadaptação se entrelaçam. Esse conjunto de operadores permite ler simultaneamente práticas de letramentos acadêmicos e identidades como sistemas em movimento, descrevendo como padrões institucionais e condições de participação se estabilizam e se transformam ao longo das trajetórias.

Conforme argumenta Resende (2009), ao discutir as relações entre identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica dos sistemas complexos, é precisamente nesses momentos de instabilidade que a identidade se (re)configura, não como um ponto de chegada, mas como um processo contínuo e relacional. Retomamos essa contribuição de Resende, aplicando-a às práticas de aprendizagem de surdos em contextos acadêmicos para sustentar que a identidade não é um resultado posterior às práticas

acadêmicas, mas um processo que se reorganiza nas próprias experiências de aprendizagem e participação. No nosso caso, isso acontece em um contexto em que a Libras e as mediações visuais reorientam o acesso aos letramentos acadêmicos e, por consequência, as possibilidades de pertencimento e projeto profissional.

3 Metodologia

Nesta pesquisa², adotamos a metodologia da Pesquisa Narrativa, entendendo, conforme Resende (2009) e Paiva (2009), que as narrativas configuram-se como instrumentos privilegiados para acessar a complexidade dos processos formativos. Os participantes deste estudo foram selecionados a partir dos seguintes critérios de inclusão: ser pessoa surda, ter concluído a graduação em Letras Libras na UFPI e estar atuando profissionalmente na área. Destaca-se que os três participantes (Caio, Felipe e Pedro³) selecionados exercem suas atividades em diferentes níveis de ensino e pesquisa, o que enriqueceu a análise acerca dos letramentos acadêmicos no contexto da surdez.

Para a coleta dos dados, inicialmente enviamos e-mails explicativos sobre os objetivos da pesquisa, convidando os possíveis participantes a integrar o estudo. Foi disponibilizado também um vídeo em Libras que apresentava a tradução do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi preenchido e assinado por aqueles que confirmaram sua participação. Após a formalização do consentimento, as entrevistas foram agendadas no formato remoto, modalidade escolhida por todos os participantes, e realizadas via plataforma StreamYard.

As sessões, com duração variando entre 30 e 90 minutos, iniciaram-se com esclarecimentos sobre o procedimento e garantia do sigilo das informações. As

² A pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí (UFPI): CAAE: 47524821.0.0000.5214. Número do Parecer: 4.812.373.

³ Para respeitar a autonomia e identidade dos participantes, cada um foi consultado quanto à forma como gostaria de ser designado no estudo. Assim, em vez de números ou códigos, optamos pelo uso dos nomes fictícios escolhidos pelos próprios entrevistados, reforçando a ética e o protagonismo desses sujeitos no processo de pesquisa.

entrevistas foram conduzidas em Libras, gravadas em vídeo e transcritas para o português escrito. Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, os participantes foram estimulados, primeiramente, a narrar suas experiências que resultaram na escolha pelo curso de Letras Libras, a rememorar suas práticas de letramentos acadêmicos durante a graduação e a explicar a decisão pela carreira profissional atualmente exercida.

Em seguida, foram feitas perguntas mais específicas: Como foi o processo de escolha do curso? Quais foram os desafios enfrentados na adaptação à universidade e como foram superados? Houve participação em programas acadêmicos, como monitoria ou iniciação científica? Quais pessoas ou situações foram mais marcantes na trajetória acadêmica? E de que forma a universidade impactou sua vida?

Para cumprir os objetivos desta investigação, definimos inicialmente três categorias analíticas fundamentadas na perspectiva da Teoria do Caos e da Complexidade: as condições iniciais das trajetórias de letramento antes da universidade; atratores e pontos de bifurcação que influenciaram a formação da identidade de estudante universitário; coadaptações e configurações identitárias referentes à emergência da identidade profissional. A análise dos dados teve como foco a compreensão das pluralidades presentes na formação oferecida pelo curso de Letras Libras da UFPI, percebendo as singularidades que emergem nas trajetórias dos sujeitos.

4 Resultados

As análises a seguir articulam os conceitos discutidos no referencial teórico com as narrativas de três egressos surdos do curso de Letras Libras da UFPI, com base na Teoria do Caos e da Complexidade e nos estudos sobre letramentos acadêmicos e identidades.

4.1 Condições iniciais anteriores ao ingresso na universidade

As condições iniciais são operadas como marcadores estruturantes de possibilidade. Na leitura das narrativas que aqui empreendemos, elas são identificadas nos trechos em que os participantes descrevem experiências anteriores ao ingresso na universidade, especialmente no que se refere a: (1) história linguística (quando e como acessaram Libras; como se comunicavam antes; repertórios disponíveis); (2) escolarização anterior (modelos pedagógicos, presença e/ou ausência de mediação, experiências de inclusão e/ou exclusão); (3) recursos familiares e comunitários (apoios, deslocamentos, redes); e (4) primeiras experiências de letramento (modos de acesso à leitura e produção de textos e estratégias construídas). Analiticamente, esses dados aparecem como configurações históricas que antecedem a experiência universitária e podem modular as possibilidades das vivências acadêmicas posteriores.

Os excertos a seguir, extraídos das entrevistas, evidenciam o papel central do acesso à Libras na construção dessas trajetórias iniciais:

[1] Caio: [...] comecei a ter contato com a língua de sinais com sete ou oito anos. Meu amigo tinha um vizinho surdo que me ensinou algumas coisas, mas eu não era fluente. [...] quando eu frequentei a APAE foi que comecei a desenvolver mais porque era uma escola inclusiva e eu tinha contato frequente com pessoas surdas. (Entrevista)

Neste trecho, a marca temporal “com sete ou oito anos” para indicar o contato com a Libras; (b) a referência a uma rede informal de acesso (“amigo... vizinho surdo”); e (c) a menção a uma instância escolar (“APAE”) e ao aumento de oportunidades de interação (“contato frequente com pessoas surdas”) sustentam a inferência de um acesso tardio e inicialmente descontínuo à Libras, seguido de ampliação por mediação institucional.

[2] Felipe: [...] eu aprendi [Libras] com 22 anos, aqui em Teresina, [...] antes era só por gestos, né? A gente sabia da tecnologia com a ajuda do português, mas com a comunidade surda mesmo, não tinha contato. (Entrevista)

Nesse trecho, fazemos a inferência de contato tardio e de repertório restrito anterior de Felipe, construída a partir de dois marcadores centrais: (a) “com 22 anos” e (b) “antes era só por gestos”, além do enunciado explícito de ausência de rede (“não tinha contato” com a comunidade surda). Esses indícios são categorizados como “condições iniciais” por delimitarem o ponto de partida linguístico e as redes disponíveis para mediação e pertencimento.

[3] Pedro: Eu já nasci surdo, devido a uma doença que minha mãe teve. Então, ela logo se mudou para a cidade Brasília comigo porque soube que lá tinha um Centro que cuidava de questões específicas de surdez, para eu aprender Libras. E eu aprendi muito cedo, mais ou menos um ano de idade, com quatro anos, eu já comecei a ler mesmo. (Entrevista)

Nesse trecho da narrativa de Pedro, vemos a indicação de recursos familiares e comunitários e também o início da sua história linguística, que decorre da presença de (a) agência familiar e mobilização de recursos (“ela logo se mudou... porque soube que lá tinha um Centro”) e (b) marcas de precocidade (“muito cedo”, “um ano de idade”). A menção a “com quatro anos, eu já comecei a ler mesmo” é tomada como indício de primeiras experiências de letramento, pois atribui temporalidade e efeito a esse acesso inicial.

O contraste entre as narrativas permite inferir condições iniciais distintas no que se refere ao acesso à Libras, às redes de interação e às mediações disponíveis. Pedro, por ter mobilizado recursos familiares e institucionais desde os primeiros anos da infância, narra uma estabilização precoce de repertórios que favorece seu ingresso em práticas de leitura em português. Já Caio e Felipe, cujo contato com a Libras aparece como tardio e, no caso de Caio, inicialmente descontinuado, enfrentaram barreiras significativas para acessar o código escrito.

Essa leitura se aproxima da noção de sensibilidade às condições iniciais: variações relativamente pequenas no início podem reverberar em longo prazo na configuração das trajetórias, sem implicar previsibilidade nem causalidade simples. Com base nessa perspectiva, é possível afirmar que a ausência de acessibilidade linguística durante a infância e a adolescência compromete não apenas o desenvolvimento linguístico dos sujeitos surdos, mas também suas possibilidades de inserção escolar plena e de construção de sentido em práticas letradas. Os relatos a seguir ilustram esse descompasso e suas implicações para os processos de letramento:

[4] Caio: eu comecei a aprender algumas coisas [textos e palavras], mais ou menos com 16, 17 anos, também comecei a conhecer mais da oração e das frases, mas não era um significado muito aprofundado, era mais coisas básicas e bem simples. Então eu comecei a me desenvolver. Não tinha nem esse básico mesmo antes. (Entrevista)

No trecho [4], percebemos indícios das primeiras experiências de letramento e a construção da história linguística de Caio, percepção ancorada em (a) marca temporal tardia (“com 16, 17 anos”), (b) descrição de foco em unidades linguísticas (“oração”, “frases”) e (c) avaliação do próprio acesso como limitado (“básicas e bem simples”; “não tinha nem esse básico”). Esses marcadores sustentam a inferência de contato com textos escritos em português construído de modo tardio e incremental, com restrições na profundidade semântica inicialmente disponível.

[5] Felipe: Lá no interior do Maranhão, não tinha intérprete, nada disso. A professora só oralizava e eu não ouvia nada mesmo, então eu só copiava [...] os alunos me ajudavam, eu copiava e usava dicionários e ia passando nas disciplinas, mas perfeito mesmo não era e eu tinha muita ajuda também. Minha irmã [em casa] me mostrava imagens e eu conseguia relacionar com o significado da palavra, por exemplo. (Entrevista)

Neste excerto, percebemos indícios da escolarização anterior a partir de marcadores de ausência de mediação (“não tinha intérprete”; “a professora só

oralizava”). É possível também fazermos a inferência de estratégias compensatórias, que se sustentam em verbos de ação recorrentes (“só copiava”, “usava dicionários”, “ia passando”) e em menções a apoios (“os alunos me ajudavam”). Por fim, a mediação familiar é explicitada por “minha irmã... me mostrava imagens”, o que sustenta a inferência de um recurso informal, porém estruturante, para relacionar palavra e sentido.

Os relatos mostram que, quando o acesso à Libras e à mediação escolar ocorre de forma tardia ou inadequada, o letramento em língua portuguesa tende a se construir por estratégias compensatórias e apoios informais. No caso de Felipe, a mediação visual da irmã foi um recurso essencial diante da ausência de políticas linguísticas inclusivas (“não tinha intérprete”). Já Caio relata a apropriação mais sistemática de estruturas do português apenas posteriormente, reforçando que a língua de sinais atua, nas trajetórias surdas, como condição de reorganização de repertórios e de desenvolvimento de outras competências linguísticas (Macêdo, 2023).

Essas constatações dialogam com os estudos de Street (2014) e Lea e Street (2014), que afirmam que os letramentos são sempre situados e atravessados por relações de poder. No caso dos sujeitos surdos, esse atravessamento torna-se particularmente visível quando práticas acadêmicas são legitimadas por uma normatividade que associa “competência letrada” à proficiência na escrita do português, frequentemente desconsiderando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda e as condições concretas de acesso que configuram suas trajetórias.

Com isso, a partir dos dados analisados, entende-se que as condições iniciais não podem ser tratadas como simples antecedentes ou pré-requisitos para o sucesso escolar. Nelas operam atratores iniciais no sistema identitário dos sujeitos (isto é, padrões recorrentes de orientação que estabilizam expectativas, repertórios e modos de participação ao longo do tempo), moldando possibilidades de agir, resistir e se constituir como sujeitos acadêmicos e profissionais. Nesse sentido, o que está em jogo

é muito mais do que o acesso a uma língua: trata-se do acesso a um projeto de pertencimento e reconhecimento social.

Como destaca Resende (2009), a identidade não é algo fixo ou pronto, mas algo que vai sendo construído nas relações com a linguagem, especialmente em contextos de aprendizagem marcados por desigualdades. Assim, o ingresso no universo letrado e acadêmico emerge, nas narrativas, como uma travessia complexa, que exige coadaptações contínuas entre trajetórias singulares e os dispositivos normativos das instituições escolares.

À luz dessas condições iniciais, a chegada à universidade não se configura como um ponto de partida neutro, mas como um encontro entre repertórios historicamente configurados e práticas acadêmicas institucionalizadas. Participantes com acesso tardio à Libras e com trajetórias marcadas por mediações fragmentadas tendem a enfrentar maior custo interpretativo diante de gêneros acadêmicos baseados na escrita do português, recorrendo inicialmente a estratégias de reprodução, tradução literal ou dependência de mediações externas. Por outro lado, trajetórias com acesso precoce à língua de sinais e a redes de interação mais estáveis tendem a favorecer maior autonomia na construção de sentidos e na apropriação dos gêneros universitários. Assim, o que se observará no contexto universitário não são diferenças individuais de capacidade, mas efeitos de configurações de acesso previamente constituídas.

Em vista disso, os relatos analisados indicam que a universidade, ao reconhecer a diversidade linguística e cultural dos sujeitos surdos como riqueza epistêmica (e não como déficit), pode reconfigurar práticas pedagógicas, avaliativas e institucionais de modo a reduzir barreiras de acesso e ampliar possibilidades de participação.

4.2 A emergência da identidade de estudante universitário

Os relatos indicam que há bifurcações anteriores à universidade (linguísticas, sociais e profissionais) que reconfiguram progressivamente o sistema, abrindo novas rotas de pertencimento e projeto de vida. Contudo, à luz do modelo dos Letramentos

Acadêmicos (Lea; Street, 2014), a entrada no ensino superior constitui a bifurcação focada para este estudo, pois introduz uma perturbação de natureza epistemológica e identitária, já que não se trata apenas de acessar uma língua ou circular em redes, mas de enfrentar regimes institucionais de produção de conhecimento que definem o que conta como leitura legítima, escrita legítima, autoria legítima e participação discursiva legítima. É nesse ponto que as regularidades previamente estabilizadas passam a ser tensionadas por exigências acadêmicas frequentemente implícitas, atravessadas por relações de poder.

A compreensão das trajetórias acadêmicas de sujeitos surdos requer uma leitura alinhada à lógica dos sistemas complexos, em que a linearidade dá lugar à imprevisibilidade e às reorganizações identitárias (Morin, 2005; Larsen-Freeman; Cameron, 2008). Nesse contexto, atratores (padrões organizadores) e pontos de bifurcação (momentos críticos de mudança) tornam-se categorias centrais para compreender como esses sujeitos produzem sentidos sobre suas escolhas, enfrentam desafios e projetam o futuro.

Um trecho foi codificado como atrator quando apresentava evidências de: (i) recorrência de um mesmo tipo de padrão em momentos distintos da trajetória (marcas de continuidade como “sempre”, “depois de um tempo”, “comecei a...”), (ii) efeito estabilizador e organizador explicitado na própria narrativa (por exemplo, “mudei meu pensamento”, “entendia melhor”), e (iii) orientação de escolhas e continuidade de percurso, isto é, quando o padrão descrito passa a funcionar como eixo a partir do qual o participante decide, permanece, reorganiza metas ou redefine projetos. Já os pontos de bifurcação foram identificados quando os excertos narravam: (i) instabilidade/perturbação (“fiquei nervoso”, “era muito difícil”, “não entendia”), (ii) dilemas e decisões explicitadas (“e agora?”, “decidi”, “pedi para sair”), e (iii) um encadeamento de antes/depois que sinaliza mudança de rota e reorganização identitária.

No relato de Pedro, observa-se a configuração de um regime recorrente de reorganização da experiência mediado por orientação pedagógica direta. Desde a infância, dificuldades são narradas como situações a serem estabilizadas por mediação sistemática, o que também reorienta escolhas formativas. Essa mediação, conforme argumenta Morin (2005), revela a força das interações humanas na reorganização dos sistemas, uma vez que o sujeito não evolui de forma isolada, mas em constante coadaptação com os elementos do meio.

No relato de Pedro, observa-se a estabilização de um regime recorrente de reorganização por orientação pedagógica direta. A mediação materna é tomada como condição local através da qual esse atrator se torna visível: diante de decisões formativas, a trajetória tende a reorganizar-se por validação orientadora. Nesse contexto, a escolha pelo curso de Letras Libras configura uma bifurcação, uma vez que reorienta o percurso para uma rota que não se apresentava anteriormente como direção provável:

[6] Pedro: A minha mãe usava todo tipo de estratégia no meu ensino, mostrava imagens, me fazia repetir, treinava oralização comigo. Ela me dava reforço em casa, me ajudava sempre nas atividades. [...] A primeira vez que fiz o vestibular foi para o Letras Libras, minha mãe que me influenciou para eu ter interesse, eu não tinha esse desejo, mas minha mãe falou para eu tentar, para eu aceitar. (Entrevista)

É importante situar a escolha de Pedro pelo curso de Letras Libras no horizonte de possibilidades historicamente disponível a sujeitos surdos. A própria mediação familiar, ainda que opere como apoio e ampliação de expectativas, também se inscreve em condições sociais e institucionais que tendem a canalizar projetos formativos para áreas percebidas como “viáveis” para surdos, especialmente aquelas diretamente relacionadas à Libras e à docência.

Assim, a escolha pelo curso não deve ser lida apenas como adesão individual ou influência materna, mas como efeito de um campo desigual de alternativas, em que

certas rotas são socialmente legitimadas e outras permanecem pouco acessíveis. Nesse sentido, a bifurcação revela simultaneamente agência e restrição: abre um futuro possível, mas também expõe como o repertório de futuros imagináveis pode ser estreitado por regimes de reconhecimento e empregabilidade que associam a inclusão do sujeito surdo a um lugar profissional específico.

Diferentemente de Pedro, em que a escolha pelo Letras Libras teve motivação familiar, nos casos de Caio e Felipe, as bifurcações anteriores ao ingresso na universidade se articulam à inserção progressiva em redes surdas e em espaços formativos que reorganizam pertencimento e projeto. Nessas trajetórias, a estabilização do sistema emerge menos pela orientação familiar contínua e mais pela consolidação de padrões de participação comunitária e projeção profissional.

O Centro de Assistência ao Surdo do Piauí (CAS-PI) e a comunidade surda local aparecem como agentes que contribuem para a reorganização identitária, deslocando ambos de um atrator de experiências fragmentadas de escolarização para um atrator de formas mais organizadas de pertencimento e projeção profissional. Essas experiências atuam, assim, como forças estabilizadoras capazes de oferecer suporte simbólico e prático ao processo formativo. São nesses espaços que os sujeitos encontram modelos de identificação, experimentam novos letramentos e ressignificam a surdez como diferença cultural, não como limitação:

[7] Caio: Terminei o ensino médio e consegui emprego em uma loja aqui em Teresina, ficava na organização dos itens, mas eu não me sentia feliz. Eu tinha um amigo surdo também que estava no mesmo ambiente que eu e pensamos em fazer curso lá no CAS para tentar aumentar o nosso salário, sair daquela função. No CAS, eu mudei meu pensamento [...] eu queria mudar de vida, melhorar a minha perspectiva, então depois de um tempo indo para as aulas e faltando no trabalho, eu pedi para sair do emprego porque queria me dedicar aos estudos. [...] Teve seleção para instrutor do CAS e eu fiz também no Senac e comecei a trabalhar como professor. [...] Depois pensei em fazer curso de Administração e de Letras Libras, mas o dia da prova era o mesmo, e agora? Um amigo disse que no Piauí tinham poucos professores de Libras e eu refleti e decidi fazer Libras porque eu queria ser professor no futuro. (Entrevista)

O excerto [7] organiza-se como uma sequência de perturbações e reorientações que deslocam Caio de um horizonte de trabalho de baixa satisfação para um projeto formativo e profissional ligado à Libras. O primeiro marcador de instabilidade aparece na avaliação do emprego (“eu não me sentia feliz”), que funciona como gatilho para a busca de alternativas. Em seguida, o CAS surge como agente que permite estabilizar uma nova direção, evidenciada pela formulação “mudei meu pensamento”, na qual o participante sinaliza uma reorganização do modo de interpretar a própria trajetória.

Do ponto de vista dos atratores, o trecho sugere a emergência de um atrator baseado em pertencimento e projeção profissional no campo surdo: após a inserção no CAS, as escolhas subsequentes tendem a convergir para a docência e para a circulação em espaços ligados à Libras (curso no CAS, seleção para instrutor, trabalho como professor, decisão por Letras Libras). Assim, diante de dilemas e incertezas, a trajetória passa a reorganizar-se em direção a um eixo identitário-profissional percebido como viável e reconhecido.

As bifurcações se distribuem em pontos críticos bem-marcados. A primeira é a ruptura com o trabalho (“pedi para sair do emprego”), que não aparece como apenas escolha individual, mas como decisão atravessada por custo e risco. A segunda bifurcação ocorre no dilema explicitado (“e agora?”), quando Caio considera Administração e Letras Libras. Esse momento é particularmente relevante porque a decisão final não se dá apenas por afinidade, mas por uma combinação de cálculo (“poucos professores de Libras no Piauí”) e desejo (“eu queria ser professor”), expondo uma tensão entre agência e canalização estrutural.

O curso de Letras Libras aparece, nesse caso, como escolha que amplia o futuro possível, mas também como rota socialmente mais “imaginável” e legitimada para sujeitos surdos, inclusive sob o argumento da empregabilidade.

[8] Felipe: Com 19 anos, eu terminei o ensino médio e mudei para Teresina, comecei a estudar para o vestibular, mas não consegui passar. Nunca tinha encontrado surdos. Com 20 anos, mais ou menos, encontrei uns surdos

dentro do ônibus e eu não entendi nada do que eles sinalizavam, fiquei nervoso. Fui me comunicando como dava com eles, fui aprendendo Libras, fiz o Enem e passei na UFPI e lá foi a primeira vez que eu tive intérprete. (Entrevista)

O excerto [8] apresenta uma bifurcação desencadeada por um evento aparentemente banal (o encontro com surdos em um ônibus), mas narrado como forte perturbação (“não entendi nada”, “fiquei nervoso”). Diferentemente de trajetórias em que a mudança decorre de planejamento ou orientação contínua, aqui a reorganização inicia-se pela impossibilidade de compreender o outro, que torna visível uma lacuna histórica de acesso linguístico (“nunca tinha encontrado surdos”). A bifurcação, portanto, explicita retroativamente uma condição de exclusão anterior.

A partir desse episódio, a trajetória passa a reorganizar-se em cadeia: aproximação comunicativa (“fui me comunicando como dava”), aprendizagem da Libras, preparação para o Enem e ingresso na universidade. Há o estabelecimento de um processo de reorganização por inserção progressiva em mediações linguísticas compartilhadas, que reaparecem posteriormente na figura do intérprete (“foi a primeira vez que eu tive intérprete”). O atrator, nesse caso, pode ser descrito como um padrão de estabilização da experiência por mediação linguística: diante da opacidade do mundo social e, depois, acadêmico, a compreensão torna-se possível quando intermediada. Tais momentos confirmam o que Morin (2005) e Resende (2009) indicam: a identidade se transforma não por acúmulo, mas por perturbações que exigem reorganização do sistema.

Esse movimento traz uma tensão relevante. O acesso à Libras e ao intérprete na universidade amplia drasticamente o campo de participação do sujeito. Ao mesmo tempo, revela que a participação permanece condicionada à presença dessa mediação. Assim, a bifurcação não elimina a desigualdade, mas a desloca da exclusão total (“não entendi nada”) para uma inclusão dependente de interfaces institucionais. No contexto dos Letramentos Acadêmicos, isso antecipa um desafio específico: a participação no discurso universitário passa a depender não apenas da construção de

conhecimento do estudante, mas da continuidade e da qualidade das condições de acessibilidade, que mediam a construção de compreensão, autoria e inserção em práticas mais complexas, como a pesquisa, por exemplo.

A entrada na universidade constitui, para os três participantes, uma bifurcação decisiva, acadêmica e identitária. Ao se tornarem estudantes universitários surdos, reorganizam o sistema de letramentos e posições no sistema identitário, incorporando essa nova identidade às já existentes. Esse processo, porém, não é pacífico: envolve barreiras linguísticas, expectativas acadêmicas implícitas e formas desiguais de reconhecimento, evidenciando tensões que não podem ser reduzidas a narrativas de “adaptação” ou “superação”:

[9] Caio: [...] na UFPI também é um espaço realmente difícil, mas eu falei “preciso me acostumar, me adaptar isso e me sacrificar aqui, ler os textos!”. Eu tinha um amigo ouvinte também, que me auxiliava interpretando ali e fazendo esse processo de monitor, por exemplo, as palavras que eu não conhecia, a gente ia interagindo. Então eu comecei a sentir a dificuldade, claro, porque eram contextos diferentes, porque tinha muita teoria e tinha muitas leituras. Os textos, os artigos, a gente tinha que opinar sobre aqueles textos. [...] Tinha dois amigos surdos e um amigo ouvinte que me auxiliavam nas atividades. [...] Então, uma coisa que eu nunca esqueci, eu sempre lembro, porque marcou o meu primeiro semestre, a gente tinha uma disciplina de filosofia, o professor nem aí, era muito extenso. Tem um texto muito metafórico, pesado. Ele distribuía e falava assim: os ouvintes leem e fazem uma adaptação [...] outros professores já valorizavam a nossa língua, porque o que eu escrevo no português, as palavras saem meio desorganizadas. Mas não tinha problema, né? O professor não cobrava essa rigidez da gramática porque ele entende como é a língua do surdo, como é a questão do português também para esse público. Então, eu gostava quando professores tinha essa empatia com as pessoas surdas da universidade, que influenciavam também a desenvolver as atividades. (Entrevista)

No relato de Caio, a universidade é narrada como zona de instabilidade (“espaço realmente difícil”; “me sacrificar”; “muita teoria”; “muitas leituras”), especialmente no primeiro semestre (“marcou o meu primeiro semestre”). Ao mesmo

tempo, observa-se a estabilização de um regime recorrente de permanência baseado em mediação colaborativa e em legitimação pedagógica localizada.

Amigos e alguns professores aparecem como agentes situados que mobilizam um atrator pelo qual as dificuldades são reorganizadas por cooperação e reconhecimento da especificidade linguística do surdo, ampliando, ainda que de modo desigual, as possibilidades de participação no discurso acadêmico. Essa estabilização, contudo, é atravessada por contradições: a inclusão depende de “professores que valorizavam a nossa língua”, ao passo que outros permanecem indiferentes (“o professor nem aí”), evidenciando que o reconhecimento não é institucionalmente garantido, mas contingente e distribuído de forma irregular.

A experiência de Felipe reforça essa leitura ao destacar a importância da atuação dos intérpretes de Libras como mediadores entre os textos acadêmicos e a compreensão conceitual:

[10] Felipe: [...] eu estava com um amigo na disciplina de História, aí teve outra disciplina, tem várias disciplinas que eu não conhecia nada, [...] eu via os textos, eram muitos textos, textos muito bons e eu lia aquilo e não entendia. Mas aí o intérprete explicava e eu entendia melhor. Com intérprete era bem claro, mas só lendo os textos eu não conseguia. [...] Aquilo então, era bem difícil, tinham muitas teorias e era muito pesado. Era muito complicado. Não era fácil. (Entrevista)

Como defendem Larsen-Freeman e Cameron (2008), os processos de aprendizagem em sistemas complexos envolvem múltiplas coadaptações. A acessibilidade linguística opera, nesse sentido, diretamente sobre a possibilidade de participar do regime acadêmico de significação. As marcas de instabilidade (“eu não entendia”, “muito pesado”, “complicado”) situam o ingresso no ensino superior como perturbação. A reorganização ocorre quando entra em cena o intérprete, aqui não apenas como recurso de acessibilidade, mas como agente que torna possível a circulação do estudante no regime acadêmico de significação. O atrator que se

estabiliza é a compreensão mediada, sendo a presença do intérprete a condição concreta através da qual o regime de mediação linguística passa a operar.

Essa distinção é relevante porque evidencia uma tensão: o acesso ao conhecimento torna-se possível, mas permanece dependente de uma interface humana situada. Assim, a participação acadêmica não se apoia somente em competências individuais, mas em uma configuração relacional que pode ampliar a agência do estudante ou restringi-la, especialmente em práticas que exigem autoria mais autônoma, como a pesquisa.

Pedro, por sua vez, revela uma trajetória de maior autonomia estratégica no enfrentamento das demandas acadêmicas:

[11] Pedro: [...] eu escolhi estudar sozinho mesmo em casa, eu mesmo fazer minhas próprias atividades [...] no momento que eu estava estudando, por exemplo, eu fazia um glossário, às vezes algumas palavras que eu não compreendia, que não entendi, pesquisava lá no glossário, aí eu via a palavra, via significado. [...] Se tivesse alguma dúvida, eu perguntava para os professores que eram os responsáveis, eles me ensinavam a sempre fazer isso até eu compreender também. (Entrevista)

Seu uso de glossários e a busca direta por professores para esclarecer dúvidas evidenciam estratégias articuladas à sua capacidade de reorganizar os próprios modos de aprender. Essa autonomia, no entanto, não é uma condição natural do sujeito, mas uma configuração construída ao longo da trajetória e atualizada na universidade, como o contato com a Libras nos primeiros anos da infância e o acesso a práticas inclusivas de letramento. Ainda assim, também aqui há uma tensão a ser explicitada: a capacidade de organizar glossários e buscar validação docente amplia a permanência, mas não elimina necessariamente os filtros institucionais que regulam o reconhecimento da autoria e da participação em regimes de produção científica.

Os marcadores de agência (“eu escolhi”, “eu fazia”, “pesquisava”) e de orientação recorrente (“eles me ensinavam a sempre fazer isso”) sustentam a inferência de um atrator de reorganização por sistematização do desconhecido e interlocução

docente. Em termos de Letramentos Acadêmicos, esse padrão favorece a circulação no regime universitário. Entretanto, a passagem para a inserção em pesquisa pode demandar outro patamar de participação (escrita argumentativa, projeto, autoria), no qual as condições institucionais de reconhecimento das identidades surdas podem voltar a operar como barreira.

Portanto, os relatos analisados evidenciam que atratores operam como forças estruturantes que desestabilizam trajetórias, promovem deslocamentos identitários e abrem caminhos para novas formas de ser e de estar no mundo. Os pontos de bifurcação, por sua vez, funcionam como marcos de reinvenção subjetiva, em que os sujeitos, confrontados com o imprevisível, reconfiguram seus projetos e lugares sociais.

Para este estudo, a entrada na universidade intensifica as relações de poder já presentes na trajetória das pessoas surdas: exige autoria e participação discursiva, mas frequentemente mantém normas implícitas de base ouvintista que condicionam o reconhecimento de repertórios surdos. Nesse quadro, a permanência no curso não garante automaticamente inserção plena (especialmente na pesquisa), pois esta tende a constituir uma fronteira onde os filtros de legitimidade e os regimes de acessibilidade se tornam ainda mais decisivos

4.3 A emergência da identidade profissional

Nesta seção, o foco analítico se desloca da emergência do estudante universitário para a emergência da identidade profissional. Os excertos foram relacionados às categorias analíticas a partir de marcas narrativas de (i) papéis sociais e suas sobreposições (estudante/trabalhador/formador), (ii) reorganizações identitárias associadas a essas sobreposições, e (iii) horizontes de futuro (permanência na docência, projeção para pós-graduação, recusa do percurso acadêmico). Neste recorte, a categoria de coadaptação é mobilizada para descrever os ajustes mútuos entre ecologias concorrentes (universidade, trabalho e redes de suporte) que, ao

mesmo tempo em que exigem reorganizações do sujeito, também delimitam e estabilizam os futuros profissionais narrados.

Como observam Larsen-Freeman e Cameron (2008), a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem em contextos complexos e dinâmicos, onde o sujeito interage ativamente com o ambiente, modificando-o ao mesmo tempo em que é por ele modificado. Esse movimento contínuo de ajuste mútuo é o que caracteriza os processos de coadaptação nos nossos dados, na medida em que a profissionalização emerge da relação (nem sempre harmoniosa) entre universidade, trabalho e redes de suporte.

Os relatos indicam que, ao longo da graduação, os sujeitos passaram a exercer múltiplos papéis (estudantes, trabalhadores, formadores), o que demandou intensos processos de adaptação e negociação. Essa sobreposição atua como componente ativo na emergência da identidade profissional, pois, ao mesmo tempo em que amplia o repertório de atuação e reconhecimento social, produz custos subjetivos e impõe limites materiais que modulam os futuros narrados. Nesse sentido, a profissionalização emerge por coadaptação, entendida aqui como ajuste contínuo entre universidade, trabalho e redes de suporte, cujas exigências se tensionam e se reorganizam mutuamente no percurso.

[12] Caio: [...] na universidade, quando eu comecei, em 2015, eu já estava no Senac, no CAS e aí passei para a UFPI e eram os três turnos. Na verdade, eu trabalhava, estudava, tinha um Senac, um CAS, era muito chato. Eu fiz durante esse processo todo, né? Então tive ansiedade e o cabelo caía, era muito difícil para mim. (Entrevista)

Os marcadores de simultaneidade e sobreposição (“três turnos”; “trabalhava, estudava”; “Senac... CAS... UFPI”) sustentam a interpretação de coadaptação como ajuste entre ecologias concorrentes na trajetória de Caio. Já os marcadores corporais (“ansiedade”; “cabelo caía”) indicam perturbação e custo da permanência. Nesse sentido, para Caio, a universidade se articula ao horizonte profissional como expansão

de papéis, mas também como intensificação de vulnerabilidades, especialmente considerando condições iniciais que já tornavam o acesso aos regimes acadêmicos mais exigente.

[13] Felipe: [...] no, por exemplo, TCC não foi fácil, não foi. Eu sofri muito, sofri demais no TCC porque escrevia errado, precisava consertar. E aí meu orientador ia me orientando e ia me dizendo como fazer. E era sobre escrita demais. E eu, por exemplo, trabalhava no CAS, lá eu era instrutor [...] então comecei no ano de 2015. Foi quando eu comecei a trabalhar no CAS e até hoje continuo trabalhando no lá. Até hoje ainda o trabalho nunca vou abandonar, então vou continuar lá. (Entrevista)

No excerto [13], a emergência da identidade profissional aparece em tensão direta com os letramentos acadêmicos. Felipe narra o TCC como episódio de alta instabilidade (“sofri muito”; “escrevia errado”; “precisava consertar”), o que revela como a bifurcação universitária se intensifica quando se chega a um gênero que funciona como dispositivo de validação (que demanda escrever “certo”, reescrever, ajustar). Ao mesmo tempo, a identidade docente já estava instalada (“trabalhava no CAS”; “era instrutor”), e é ela que se estabiliza como horizonte (“até hoje”; “nunca vou abandonar”). Assim, a universidade reorganiza a trajetória, mas não necessariamente desloca o centro de gravidade do futuro: o trabalho no CAS aparece como eixo de permanência e reconhecimento, enquanto o TCC expõe a assimetria entre participar do curso e dominar os regimes de escrita que o curso exige.

[14] Pedro: [...] no meu processo de TCC eu já trabalhava no CAS e no Senac também. [...] no CAS hoje eu continuo, só que no Senac eu dei um tempo pela questão mesmo dos meus outros compromissos, né? (Entrevista)

O excerto [14] também evidencia profissionalização concomitante, mas com um tipo diferente de reorganização: Pedro narra capacidade de redistribuir compromissos (“dei um tempo”), o que indica uma coadaptação por ajuste seletivo. Nesse caso, para Pedro, a bifurcação universitária se articula ao horizonte profissional por

reorganização estratégica do trabalho, o que pode favorecer continuidade formativa posterior (como a rota para o mestrado narrada em [16] e [17]). Entretanto, essa necessidade de “dar um tempo” também mostra que a ecologia de demandas não é plenamente compatível, considerando que, mesmo quando há autonomia estratégica, há limites de tempo e energia que forcem cortes.

A análise das narrativas mostra que os sujeitos não esperaram a conclusão da graduação para “tornar-se” profissionais. Seus relatos indicam que a identidade docente já se articulava na prática, ancorada em experiências anteriores de letramento, no pertencimento comunitário e no reconhecimento social da surdez como diferença linguística.

Contudo, para integrar esta leitura às seções anteriores, é importante explicitar que a universidade também reconfigura a profissionalização, pois pode legitimar práticas já vivenciadas, ampliar projetos de futuro e, ao mesmo tempo, expor filtros e desigualdades nos regimes de reconhecimento que atravessam a docência e, sobretudo, a pesquisa. Como discutem Moura e Alexandre (2022), a formação de professores surdos não pode ser pensada apenas nos moldes tradicionais da profissionalização, mas como um processo contínuo de reinscrição simbólica do “eu” em relação aos espaços de ensino, à comunidade surda e à universidade.

No caso de Caio e Pedro, a formação universitária permitiu o aprofundamento teórico da prática já vivenciada, inaugurando uma nova camada identitária: o eu-profissional acadêmico. Os excertos a seguir evidenciam esse movimento, mas também permitem observar tensões: a profissionalização se fortalece quando a universidade amplia repertórios e reconhecimento, porém não elimina as assimetrias que regulam quem pode projetar-se para além da docência imediata:

[15] Caio: [...] depois eu comecei na universidade, comecei a pensar nessa influência dos professores para [outros surdos] tentarem uma faculdade, uma universidade, tentar melhorar. E aí eu comecei a pensar, a começar a ter mudança de vida, porque anteriormente eu não tinha muito esse pensamento, não tinha essa perspectiva de pensar assim: “Meu Deus, será

que eu tenho realmente o dom para ser professor ou não?” [...] Mas quando eu comecei a ter esse anseio de me desenvolver profissionalmente também como professor, eu me senti completo ali, né? Porque é algo que eu gosto, a experiência de editar os vídeos, organizar as aulas, é algo que me acrescenta, eu pesquiso sobre o tema. [...] eu já tinha essa experiência com a língua de sinais, com a comunidade surda, entender um pouco mais da teoria me agregou bastante [...] foi muito bom para minha vida ter essa experiência na universidade. (Entrevista)

Aqui, o horizonte profissional se reorganiza explicitamente pela universidade: Caio narra que depois do ingresso universitário passa a se ver como alguém que influencia outros surdos, e isso reposiciona sua docência como projeto e como identidade mais complexa (não apenas executar aulas, mas editar vídeos, organizar, pesquisar). A tensão produtiva do excerto é que a universidade não aparece apenas como cobrança, mas opera também como instância de legitimação simbólica (“me senti completo”, “me agregou”). Entretanto, essa legitimação é atravessada por um julgamento sobre si (“dom para ser professor”), que revela que a identidade profissional não é automática, mas sim negociada e depende de reconhecimento, repertório teórico e possibilidade de se autorizar como professor.

[16] Pedro: [...] a UFPI mudou a minha vida, antes eu falava “Não, eu quero trabalhar, só trabalhar”. Eu só pensava nisso, eu quero trabalhar em alguma loja e a minha mãe dizia: “Opa, paciência, calma aí. Não vá trabalhar em qualquer loja, tenha paciência”. Aí ela fala sobre o Letras Libras [...] eu consegui trabalhar como professor. Aí eu consegui compreender a opinião da minha mãe e eu agradeço a minha mãe pela paciência. Aí eu me formei e que venha agora o mestrado. (Entrevista)

No excerto [16], a universidade opera como bifurcação que desloca o horizonte profissional de “trabalhar em qualquer loja” para docência e continuidade formativa. O trecho é especialmente importante porque a mediação materna aparece como agente e como força de orientação (“paciência”, “não vá trabalhar em qualquer loja”), como tem sido desde as condições iniciais, o que amplia o futuro possível, mas também

evidencia canalizações do campo social. Nesse caso, o Letras Libras surge como rota mais viável e legitimada para surdos, inclusive no imaginário familiar. A trajetória de Pedro se estabiliza em duas direções: docência e mestrado, mas o excerto já antecipa que essa expansão, para além de ser apenas desejo individual, é uma reorganização negociada com expectativas familiares e com rotas socialmente reconhecidas.

É possível perceber que, para esses sujeitos, a trajetória acadêmica não apenas qualificou a atuação profissional, mas ampliou os horizontes de futuro, especialmente no que diz respeito à continuidade da formação, como o ingresso em programas de pós-graduação. A ideia de que a identidade se constitui por reorganizações sucessivas (Resende, 2009) se faz presente aqui: a universidade não é apenas espaço de formação, mas de emergência de novos projetos de si.

Entretanto, quando o foco se desloca para o campo da pesquisa, emergem limites e desigualdades mais nítidos. A participação em práticas de iniciação científica, monitoria e circulação em gêneros acadêmicos altamente normatizados não aparece distribuída de forma equivalente: apenas Pedro participou de monitoria, e apenas ele, até o momento da coleta de dados, em 2023, havia ingressado no mestrado.

Felipe, que não teve experiências nesse campo, expressa uma recusa em seguir a carreira acadêmica, o que reforça a ideia de que a participação em práticas de iniciação científica é uma condição significativa para o desenvolvimento de uma identidade como pesquisador. Já Caio associa sua tentativa a obstáculos como “currículo”, “Lattes” e “títulos”, o que reforça que a inserção na pesquisa é regulada por filtros institucionais e por capital acadêmico acumulado. A ausência dessas experiências demonstra as barreiras estruturais que atravessam a permanência de estudantes surdos no ensino superior, desde o acesso precário às práticas de letramento acadêmico até a escassez de mediações específicas e valorização da diferença (Macêdo, 2023).

[17] Pedro: [...] um professor me perguntou se eu pensava sobre isso de fazer um mestrado, né? Aí ele foi me incentivando também, incentiva até

hoje [...] eu pesquisei sobre a questão da linguística, me aprofundando. O meu projeto foi organizado com a ajuda dele e passei. [...] [no mestrado] é algo mais aprofundado. Os textos são bem intensos, são pesados também, é normal a questão da leitura também dos autores que eu não conheço [...] o orientador não sabe Libras, mas ali também tem os intérpretes, sempre, sempre estou sendo acompanhado de intérpretes. (Entrevista)

O excerto [17] mostra a passagem da identidade profissional docente para uma identidade profissional-acadêmica em direção à pesquisa, mas com tensões claras de acessibilidade. O incentivo do professor e o apoio na organização do projeto fazem emergir a pesquisa como possibilidade concreta (o futuro se torna imaginável e realizável). Ao mesmo tempo, o relato demarca que a pós-graduação explicita limites estruturais: orientador que não sabe Libras e necessidade permanente de intérpretes. A inserção na pesquisa acontece, mas não se dá sob condições simétricas de participação. Nesse caso, ela é mediada e depende de intérpretes.

[18] Caio: [sobre a tentativa na seleção de mestrado] então a minha nota foi bem pequena, o currículo também. O Lattes não estava tão atualizado assim e não tinha tantos títulos [...] mas depois, em outra seleção, vou me organizar direitinho e ver um que tem relação com minha pesquisa. (Entrevista)

Em [18], o horizonte profissional se confronta com um filtro institucional típico do campo acadêmico: o currículo. Isso explicita como a identidade profissional pode se fortalecer na docência e, ainda assim, encontrar barreiras para a pesquisa.

Entendemos que o excerto não deve ser lido como “falta de organização individual”, já que ele revela um regime de validação que exige capital acadêmico acumulado e experiência de circulação em práticas de pesquisa (publicações, eventos, produção), o que nem sempre é igualmente acessível a sujeitos surdos que atravessam a graduação sob sobreposição de trabalho, mediações precárias e reconhecimento desigual. Ao mesmo tempo, Caio se projeta (“vou me organizar...”) e nomeia “minha

pesquisa”, indicando que o desejo de inserção existe, mas é atravessado por condições institucionais.

[19] Felipe: [sobre a carreira acadêmica] [...] ah, não quero é muito difícil. [...] trabalho no CAS e vou ficar lá, nunca vou abandonar. (Entrevista)

O excerto [19] consolida o horizonte profissional de Felipe como estabilização no CAS e recusa do percurso acadêmico. Essa recusa não consiste em “desinteresse”, mas como avaliação de custo (“é muito difícil”) articulada a um lugar de pertencimento e segurança (“nunca vou abandonar”). Em diálogo com [13] (TCC como “escrita demais”), o excerto sugere que as práticas de letramento acadêmico podem ser vividas como exigência desproporcional, fazendo com que a docência se torne a configuração mais estável e viável do futuro narrado.

Nesse sentido, a agência desses sujeitos não deve ser interpretada de forma simples, como autonomia plena ou escolha isolada. Ela deve ser compreendida, conforme propõem Larsen-Freeman e Cameron (2008), como um fenômeno emergente de sistemas adaptativos complexos, no qual fatores internos (desejos, crenças, histórico linguístico) e externos (políticas institucionais, barreiras de acessibilidade, apoio docente, redes familiares) se entrelaçam para configurar os caminhos possíveis e os caminhos inviabilizados. Isso significa que as decisões profissionais se reorganizam em função de perturbações contextuais e da busca por configurações mais estáveis.

Mesmo quando novos caminhos se apresentam, como no caso da aprovação de Felipe para uma vaga como professor substituto, a narrativa mostra que fatores contextuais, neste caso, a pandemia e a distância da família, operam como condições que intensificam instabilidades e estreitam o campo do possível (a partir de distância, ausência de rede de apoio, risco percebido) levando o sistema a convergir para uma configuração já estabilizada:

[20] Felipe: [...] era muito longe. Aí teve a pandemia e já era longe. Fiquei muito preocupado de ir sozinho, não tinha família lá, era muito difícil. Eu fiquei bem preocupado. [...] teve a pandemia e aí a minha mãe ficava me chamando “Como é que vai ser agora? Tem muitas pessoas morrendo, as mortes aumentando”. Fiquei muito preocupado, então eu abandonei [...] eu não conhecia nada lá, então fiquei muito preocupado com a minha vida. (Entrevista)

O excerto [20] mostra um tipo de bifurcação por retração: uma oportunidade profissional surge (professor substituto), mas o sistema reorganiza o futuro em direção a uma configuração anterior e mais segura. O ponto central aqui é que o que organiza a decisão de Felipe é um conjunto de condições (distância, ausência de rede, medo, apelos familiares) que torna o custo do deslocamento alto demais. Nesse caso, a identidade profissional é modulada por condições de segurança e pertencimento, o que reforça a leitura de agência como emergente e situada.

As trajetórias analisadas reafirmam, por fim, a importância da Língua Brasileira de Sinais como elemento central para a constituição da identidade e para o desenvolvimento das pessoas surdas nas práticas de letramentos acadêmicos. Como destacam Moura e Alexandre (2022), as identidades surdas são construídas em trânsito, marcadas por experiências linguísticas, familiares e sociais distintas.

Nesta seção, esse ponto se articula diretamente ao horizonte profissional: a Libras não é apenas condição de acesso ao curso, mas base de pertencimento e de legitimidade para a docência, ao mesmo tempo em que a pesquisa permanece como fronteira onde a acessibilidade e o reconhecimento institucional precisam ser continuamente negociados. A universidade, nesse contexto, tem o desafio de operar como um sistema complexo que reconheça e acolha a diversidade de trajetórias, não apenas garantindo o acesso, mas produzindo condições estáveis de permanência e legitimação dos modos plurais de ser, aprender e projetar futuros profissionais.

5 Considerações finais

A análise das trajetórias acadêmicas e profissionais de egressos surdos do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Piauí demonstra que a formação universitária desses sujeitos não pode ser explicada por modelos lineares, cumulativos ou fragmentados. Os percursos narrados são marcados por instabilidades, reorganizações e deslocamentos contínuos, nos quais práticas de letramentos acadêmicos, experiências linguísticas, condições institucionais, redes de apoio e processos identitários atuam de forma interdependente.

Ao dialogar com pesquisas anteriores sobre letramentos acadêmicos, este estudo reconhece os avanços do campo, sobretudo na compreensão das práticas de leitura e produção textual e da constituição de identidades acadêmicas. No entanto, os resultados indicam que esses fenômenos não se explicam satisfatoriamente quando analisados de forma isolada. As trajetórias observadas configuram-se como processos dinâmicos e historicamente situados, atravessados por múltiplos fatores que se reorganizam ao longo do tempo.

A principal contribuição do artigo consiste em evidenciar a produtividade de uma leitura orientada pela Teoria do Caos e da Complexidade. Ao mobilizar categorias como condições iniciais, atratores, pontos de bifurcação, agentes e coadaptações, demonstramos que os letramentos acadêmicos não operam como variáveis estáveis, mas se articulam continuamente a outras dimensões da experiência universitária, produzindo percursos singulares e não lineares.

Esses achados tensionam concepções institucionais ainda baseadas em modelos homogêneos e sequenciais de formação. A pesquisa mostra que políticas de acessibilidade não podem restringir-se à presença de intérpretes ou ao ensino de gêneros acadêmicos, pois tais medidas, embora necessárias, não contemplam a complexidade das trajetórias formativas. Torna-se, portanto, necessária a revisão de concepções que desconsideram a interdependência entre linguagem, identidade, experiências institucionais e projetos profissionais.

Diante disso, o estudo aponta implicações institucionais concretas. Destaca-se a importância de políticas de permanência que acompanhem o percurso formativo ao longo do tempo; o reconhecimento das experiências extrauniversitárias e das redes de apoio como componentes legítimos da formação; e a adoção de práticas pedagógicas que tratem os letramentos acadêmicos como processos situados, demandando mediações flexíveis, diálogo entre docentes e intérpretes e revisão de critérios avaliativos excessivamente normativos.

Por fim, a abordagem orientada pela Teoria do Caos e da Complexidade mostra que a formação universitária de sujeitos surdos requer políticas e práticas sensíveis à multiplicidade de fatores que atravessam suas trajetórias. Espera-se que este estudo contribua para o avanço das discussões no campo dos letramentos acadêmicos e da formação de sujeitos surdos no ensino superior, oferecendo subsídios para práticas institucionais mais coerentes com a complexidade dos percursos vividos por esses estudantes.

Referências

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum: language and culture** Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008. DOI <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v30i2.2334>

FISCHER, A. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. **Acta Scientiarum: language and culture**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 210-224, 2010. DOI <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v32i2.9257>

GAIGNOUX, K. C. M. **Emergência da identidade profissional na formação inicial de professores de inglês: um estudo sob o viés da teoria da complexidade**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/14167>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GAIGNOUX, K. C. M.; MOUTINHO, M. G.; SILVA, W. M. Identidade de aprendizes de língua à luz da teoria da complexidade: 'EUS' emergentes na utilização de estratégias de aprendizagem. **Revista Língua & Literatura**, 16(27), 188-210, 2014. Disponível em

<https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/1419>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GIORDANI, L. F. Encontros e desencontros da língua escrita. *In*: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

KARNOPP, L. B. Práticas de leitura e escrita entre os surdos. *In*: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014 [2006]. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16i2p477-493>

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. *In*: **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2015.

MACÊDO, C. de M. F. de. **Práticas de letramento acadêmico de estudantes surdas na esfera universitária**. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, 2023.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Editora Meridional/Sulina, 2005.

MOURA, J. C. S.; ALEXANDRE, L. R. B. **Construção da identidade acadêmica de ex-alunos do curso de Letras-Libras**. Iniciação Científica. Universidade Federal do Piauí. 2022. 17 p.

PAIVA, V. L. M. O de. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte. n. 8. p. 261-266, 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A Surdez um Olhar Sobre as Diferenças**. Porto Alegre Mediação, 2013.

RESENDE, L. A. S. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do Caos e dos Sistemas Complexos**. 2009. 305 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) —

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

STREET. B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240p.

UFPI. **Conheça mais sobre o curso de Letras-Libras da UFPI; inscrições abertas para nova turma até 22 de agosto**. 2022. Disponível em: <https://ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/47203-conheca-mais-sobre-o-curso-de-letras-libras-da-ufpi-inscricoes-abertas-para-nova-turma-ate-22-de-agosto>. Acesso em: 20 fev. 2023.

VILELA, T. J. V.; FLORENCIANO, K. A. B. O processo de institucionalização do curso Letras/Língua Portuguesa/Libras na EaD/UFGD. **Horizontes – Revista de Educação**, Dourados-MS, v. 9, n. 24, 2020. DOI <https://doi.org/10.30612/hre.v9i16.13089>