



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA
MATEMÁTICA E SEUS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS-CIENTÍFICOS

**HISTÓRIAS SURDAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:
EXPERIÊNCIAS E DIFERENÇAS DE PROFESSORES SURDOS**

ROSENILDA ROCHA BUENO

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

Rio Claro - SP

2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

ROSENILDA ROCHA BUENO

**HISTÓRIAS SURDAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: EXPERIÊNCIAS E
DIFERENÇAS DE PROFESSORES SURDOS.**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática.

Orientador: Emerson Rolkouski

Rio Claro – SP
2025

B928h Bueno, Rosenilda Rocha
Histórias Surdas e Educação Matemática : experiências e diferenças
de professores surdos / Rosenilda Rocha Bueno. -- Rio Claro, 2025
239 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
Orientador: Emerson Rolkouski

1. Surdos Professores. 2. Identidade Surda. 3. Ensino de
Matemática. 4. História Surda e História Oral. 5. Educação Bilíngue.
I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

O estudo evidencia o protagonismo de surdos professores ao articular língua, identidade, poder e ensino de matemática, produzindo fontes em Libras e dialogando sobre os modos de ser surdo. Contribui para repensar sobre política, formação, ensino e inclusão de pessoas surdas na escola e na sociedade, consolidando-se como contribuição relevante para o avanço científico e social.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The study highlights the protagonism of deaf teachers in articulating language, identity, power, and math teaching, producing resources in Brazilian Sign Language (Libras) and engaging in dialogue about what it means to be deaf. It contributes to rethinking politics, training, education, and inclusion of deaf people in schools and society, establishing itself as a significant contribution to scientific and social advancement.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

ROSENILDA ROCHA BUENO

HISTÓRIAS SURDAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA:
EXPERIÊNCIAS E DIFERENÇAS DE PROFESSORES SURDOS

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática. Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. EMERSON ROLKOUSKI
UFPR/Curitiba (PR)

Prof. Dr. ALEXSANDRO COELHO ALENCAR
URCA/Juazeiro do Norte (CE)

Profª. Dra. FERNANDA MALINOSKY COELHO DA ROSA
IM/UFMS/Campo Grande (MS)

Prof. Dr. ANTONIO HENRIQUE COUTELO DE MORAES
UFR/Rondonópolis (MT)

Conceito: Aprovada
Rio Claro, 04 de agosto de 2025.

AGRADECIMENTOS

Escrever esta tese mais do que um processo acadêmico, foi uma jornada de encontros, descobertas e transformações. Muitas pessoas fizeram parte desse momento, e agradeço a cada uma delas:

Aos meus amigos surdos professores que participaram da pesquisa, Ana Cirlene, Andréa, Elizabeth, Elzita, Priscilla e Riguel, meu agradecimento por compartilharem suas histórias e o protagonismo da pessoa surda.

Aos estudantes surdos, que me despertaram para perceber a urgência de uma educação que os contemple. Foi com vocês que aprendi que a inclusão não é um mero conceito, mas uma vivência diária, marcada por desafios, resistências e potencialidades.

Ao Grupo de História Oral em Educação Matemática GHOM, pela acolhida e pelo espaço de aprendizagem. Espero que esta pesquisa contribua para avançar os diálogos e fortalecer a presença das histórias surdas nesse campo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Rio Claro, SP, e a todos os profissionais envolvidos neste processo, por me proporcionarem um espaço de formação acadêmica, que contribui para a minha trajetória como pesquisadora.

À professora doutora Ivete Maria (*in memoriam*), por ter me aceito no doutorado como orientanda e ter tornado este trabalho possível.

Ao professor Emerson Rolkouski, não somente pelas orientações e discussões que potencializaram essa pesquisa, mas também por contribuir na minha formação pessoal e pelas boas risadas nos poucos encontros presenciais que tivemos. Obrigada, pela gentileza e cuidado em cada um de seus gestos para que este estudo se materializasse.

Aos membros que participaram da banca de Qualificação e da banca de Defesa, Roger, Fernanda, Alex, Antônio e Clélia, a vocês, minha gratidão. Suas leituras, questionamentos contribuíram para fortalecer o objetivo desta pesquisa.

À Secretaria de Educação (SEDUC) de Mato Grosso, MT, pelo apoio e pela oportunidade de atuar em um campo tão relevante, onde pude vivenciar na prática muitos dos questionamentos e reflexões que motivaram este estudo.

À minha mãe, pelo amor incondicional, pelo exemplo de força e resiliência, e por acreditar no meu potencial, mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei.

Às minhas filhas, Ana e Rebeca que me inspiram a prosseguir. Que esta vivência sirva para que vocês nunca deixem de acreditar nos seus sonhos.

À minha família, pelo carinho e compreensão em cada etapa dessa caminhada. Sei que muitas vezes estive ausente, mas cada palavra de apoio e cada gesto de acolhimento para que eu chegasse até aqui.

A Deus, por me conduzir nos momentos de incerteza e por colocar em minha vida pessoas que me ajudaram a crescer e a construir este trabalho.

Agradeço àqueles que, de alguma forma, cruzaram o meu caminho e respaldaram a continuidade desta pesquisa não somente como um produto acadêmico, mas como um reflexo das experiências, encontros e compromissos que assumimos ao longo da vida.

Muito obrigada a todos!

*Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem acabei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,
Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem;
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.
Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que sogue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: “Fui eu ?”
Deus sabe, porque o escreveu.*

Fernando Pessoa

RESUMO

Este estudo nasce das minhas vivências e da vontade de conhecer as experiências de surdos professores com a Matemática. Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, respaldada nos pressupostos metodológicos da História Oral, assumida aqui como uma História Surda e Bilíngue. Assim, contribui para reflexões sobre a sociedade, educação e Matemática, enfatizando o protagonismo de surdos professores formados em diferentes áreas, um grupo de pessoas ainda pouco representado em trabalhos acadêmicos da área. A partir dessa compreensão, propomos a seguinte questão: que contribuições as experiências de professores surdos podem oferecer em seu potencial transformador para a Educação Matemática? As análises foram desenvolvidas a partir de entrevistas que foram gravadas em vídeo e disponibilizadas com acessibilidade em Libras para seis surdos professores. A constituição dessas narrativas trouxe novas perspectivas sobre o ensino de Matemática, com ênfase na construção de práticas pedagógicas em colaboração com as pessoas surdas. Mais do que adaptar métodos existentes, é importante que os próprios surdos apontem quais ações os fazem se sentirem incluídos na sociedade. Desse modo, este trabalho dialoga com os estudos do GHOM e com a metodologia da História Oral, destacando o potencial das narrativas de pessoas surdas que não utilizam predominantemente a oralidade para se comunicar. A pesquisa envolve uma dimensão ética, ao respeitar as diferenças entre as pessoas surdas; estética, ao propor um novo formato de apresentação das entrevistas, disponibilizadas em um Documento Visual acessível em Língua de Sinais, ou seja, Fontes Surdas em Libras; e política, por abordar os processos de subjetivação e empoderamento da cultura e identidade surda. Assim, rompe com barreiras político-sociais e epistemológicas que sustentam um conhecimento científico legitimado exclusivamente pela academia, permitindo subversões e resistências contra discursos dominantes. Os resultados revelam uma multiplicidade de compreensões organizadas em temáticas como Educação Bilíngue, Normalização, Preconceito, Formação de Professores, Intérprete de Libras, Desigualdade Social, Identidades Surdas e Ensino de Matemática. Evidenciamos que não há um único modo de ser surdo, e que as experiências de vida dessas pessoas surdas são diversas e influenciadas por diferentes contextos sociais. As informações produzidas destacam a relevância de estudos contínuos que considerem as especificidades e vivências individuais da pessoa surda. Ainda se destaca a impossibilidade de práticas pedagógicas engessadas no ensino da Matemática, pois essas contribuem para a perpetuação de microexclusões. Assim, esperamos que este trabalho inspire novas investigações, para repensar o currículo, as práticas pedagógicas e sociais, a formação de professores e a elaboração de políticas que acolham as múltiplas formas de ser, aprender e ensinar.

Palavras-chave: Surdos Professores. Identidade Surda. Ensino de Matemática. História Surda. História Oral. Educação Bilíngue.

ABSTRACT

This study arises from my own experiences and from the desire to understand the ways in which deaf teachers engage with Mathematics. It adopts a qualitative approach, grounded in the methodological principles of Oral History, understood here as a Deaf and Bilingual History. In doing so, it contributes to reflections on society, education, and Mathematics, emphasizing the protagonism of deaf teachers trained in different fields a group still underrepresented in academic research. From this perspective, we propose the following question: what contributions can the experiences of deaf teachers offer, in their transformative potential, to Mathematics Education? The analyses were developed based on interviews recorded on video and made accessible in Libras for six deaf teachers. The construction of these narratives brought new perspectives on the teaching of Mathematics, with emphasis on the development of pedagogical practices in collaboration with deaf people. More than adapting existing methods, it is important that deaf individuals themselves indicate which actions make them feel included in society. In this sense, this work dialogues with GHOM studies and with the methodology of Oral History, highlighting the potential of narratives of deaf people who do not use orality as their primary means of communication. The research involves an ethical dimension, by respecting the differences among deaf people; an aesthetic dimension, by proposing a new format for presenting the interviews, made available in a Visual Document accessible in Sign Language, that is, Deaf Sources in Libras; and a political dimension, by addressing the processes of subjectivation and empowerment of deaf culture and identity. Thus, it breaks with political-social and epistemological barriers that sustain a scientific knowledge legitimized exclusively by academia, enabling subversions and resistances against dominant discourses. The results reveal a multiplicity of understandings organized into themes such as Bilingual Education, Normalization, Prejudice, Teacher Education, Libras Interpreters, Social Inequality, Deaf Identities, and Mathematics Teaching. We show that there is no single way of being deaf, and that the life experiences of these individuals are diverse and shaped by different social contexts. The findings highlight the importance of continuous research that takes into account the specificities and individual experiences of deaf people. They also point to the impossibility of rigid pedagogical practices in Mathematics teaching, as these contribute to the perpetuation of micro-exclusions. Therefore, we hope this work inspires new investigations to rethink curricula, pedagogical and social practices, teacher education, and policy making in ways that embrace the multiple ways of being, learning, and teaching.

Keywords: Deaf Teachers. Deaf Identity. Mathematics Teaching. Deaf History. Oral History. Bilingual Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Palavras-chaves geradas a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.....	37
Quadro 2 - Área de conhecimento Humanas e Multidisciplinar	37
Quadro 3 - Áreas de conhecimento: Ensino de Ciências e Matemática, Educação, Ensino	38
Quadro 4 - Áreas de avaliação: Ensino de Ciências e Matemática, Educação, Ensino.....	38
Quadro 5 – Restrição das áreas de conhecimento	39
Quadro 6 – Filtragem das pesquisas	39
Quadro 7 – Pesquisas ordenadas a partir do ano de publicação	40
Quadro 8 – Organização das pesquisa de a partir de 4 temas.....	40
Quadro 9 - Produções que teorizaram sobre o ensino de matemática e incluíram surdos como participantes.....	41
Quadro 10 - Produções que dialogaram sobre a formação de professores	45
Quadro 11 - Produções que abordaram a educação matemática e as identidades surdas.....	46
Quadro 12 - Produções que utilizaram a História Oral como metodologia	47

SUMÁRIO

DAS MÃOS PARA O PAPEL: ECOS DAS HISTÓRIAS QUE ME ATRAVESSARAM	15
SEÇÃO 1: ENTRE PRESENÇAS, MÃOS E MEMÓRIAS: MINHA HISTÓRIA NA HISTÓRIA DESTA PESQUISA	17
1.1 INSPIRAÇÕES	17
SEÇÃO 2: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO: POSICIONAMENTOS, TENSIONAMENTOS E CONEXÕES NA LITERATURA ACADÊMICA	35
2.1 O PROCESSO DE BUSCA	36
2.2.1 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	47
2.2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	66
2.2.3 A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E AS IDENTIDADES SURDAS	70
2.2.4 A HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA	76
2.2.5 ANÁLISE DAS APROXIMAÇÕES, DISTANCIAMENTOS E DIFERENCIAIS DA PESQUISA	78
SEÇÃO 3: A INVENÇÃO DA SURDEZ: MODOS DE CONTROLAR E NOMEAR DIFERENÇAS	80
3.1 A SURDEZ EM DISPUTA: PERSPECTIVAS E ENFRENTAMENTOS	80
3.2 QUANDO A DIFERENÇA INCOMODA: SURDEZ, NORMATIVIDADE E RESISTÊNCIA	87
3.3 DESCOLONIZANDO A SURDEZ: POR UMA LEITURA ANTROPOLÓGICA E CULTURAL	91
3.4 ENTRE MÃOS, SILÊNCIOS E EXPRESSÕES: AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES DAS PESSOAS SURDAS	97
SEÇÃO 4: HISTÓRIAS SURDAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: A CONSTITUIÇÃO DAS ENTREVISTAS	104
4.1 DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA ORAL E HISTÓRIA SURDA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	104
4.2 TRAJETÓRIAS DE SURDOS PROFESSORES: UM ENCONTRO PELA HISTÓRIA ORAL	113
4.3 OUVINDO COM OS OLHOS: HISTÓRIAS DE VIDA, SURDEZ E PRÁTICAS MATEMÁTICAS	117
SEÇÃO 5: SER SURDO E SER PROFESSOR: HISTÓRIAS SURDAS, TRAJETÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E RESISTÊNCIAS	128

5.1 ELZITA MARIA DA COSTA: “O SURDO SÓ PRECISA DE AJUDA PORQUE ELE É IGUAL, É UM SER HUMANO”	130
5.2 RIGUEL BRUM DE PAULA: “ [...] NEM TODO SURDO É IGUAL”	139
5.3 ANA CIRLENE FERREIRA: EU ACHO QUE A SURDEZ É PLURAL	148
5.4 ANDRÉA DOS SANTOS LEITE: “EXISTEM VÁRIOS TIPOS DE SURDOS”	158
5.5 PRISCILLA LOPES FERREIRA: “[...] A SURDEZ É DIFERENTE PARA CADA PESSOA”	164
5.6 ELIZABETH NOVAES DOS SANTOS PETRONI: “EU TIVE QUE INSISTIR E AFIRMAR A MINHA IDENTIDADE SURDA”	172
SEÇÃO 6: DISPOSITIVOS DE PODER, NORMALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA	176
6.1 DIFERENÇAS ENTRE SURDOS, FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS E EXCLUSÕES INTERCOMUNITÁRIAS.....	180
6.2 HISTÓRIAS SURDAS SOBRE APRENDER EM UM MUNDO OUVINTE	185
6.3 APRENDER MATEMÁTICA COM O CORPO SURDO	196
SEÇÃO 7 DESLOCAMENTOS POSSÍVEIS: O QUE ESTA PESQUISA ANUNCIA	212
REFERÊNCIAS	217
ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	228
ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE) .	229
ANEXO C - QUESTIONÁRIO	230
ANEXO D- CARTAS DE CESSÃO	233
ANEXO E -AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SEDUC MT	241

DAS MÃOS PARA O PAPEL: ECOS DAS HISTÓRIAS QUE ME ATRAVESSARAM

Antes da teoria, dos capítulos e da linguagem acadêmica, vieram os encontros. Vieram os gestos, os olhares, as pausas e as palavras que escapam da rigidez dos livros. Esta pesquisa nasceu de uma escuta, atravessada pela experiência, pela corporeidade e pela ética do cuidado. Aqui, antes de apresentar a estrutura da tese, reservei este momento para os professores surdos que aceitaram compartilhar suas histórias. São experiências que não se ajustam ao molde linear do saber científico, mas que o tensionam e o enriquecem com outras formas de narrar e ensinar.

Ressalto que o título desta tese, **HISTÓRIAS SURDAS E Educação Matemática: experiências e diferenças de professores surdos** foi construído de forma a expressar, também por meio da grafia, a centralidade das narrativas surdas na pesquisa. O uso da grafia em Caixa Alta das palavras “HISTÓRIAS SURDAS” busca conferir destaque, visibilidade e ênfase, marcando o protagonismo das pessoas surdas e a força política e epistemológica de suas histórias. Em contrapartida, a escolha em manter a expressão “Educação Matemática” em Caixa Baixa, sinaliza um movimento de aproximação, diálogo e abertura do campo da Educação Matemática às histórias surdas, reconhecendo que este campo se constrói e se enriquece a partir dessas experiências.

Os fragmentos, a seguir, não são comentados nem analisados neste momento. São compartilhados em sua inteireza e potência, como convite ao leitor, é com eles que esta tese começa reforçando as palavras que me moveram, inquietaram-me e me ensinaram.

“Minha mãe queria me obrigar a usar o aparelho, mas eu já tinha dezoito para dezenove anos de idade e exigi que respeitasse o meu direito de escolher o que era melhor para mim. Eu queria usar somente Libras. Por fim, eles concordaram que eu usasse Libras, mas que era para eu continuar usando a fala. Hoje meus pais sentem orgulho de mim.”

Elzita Maria da Costa

“Eu preferi dar a entrevista usando a oralidade porque acredito que é importante para quem estiver assistindo perceber a diferença entre os surdos, porque nem todo surdo é igual.”

Riguel Brum de Paula

“Eu acho que a surdez é plural. Eu quero muito estudar sobre essa pluralidade. As pessoas precisam entender nós precisamos entender que o surdo não usa somente Libras e que nem todo surdo é implantado, mas é surdo do mesmo jeito, passa pelos mesmos problemas, apresenta dificuldades de diferentes modos, mas passa também.

Ana Cirlene Ferreira

“Eu já percebi que muitos surdos têm vergonha de usar a Língua de Sinais porque há muito preconceito na sociedade. Por isso, eles não aceitam a identidade surda e preferem ficar escondidos. Esse foi o meu caso. Eu nasci ouvinte e depois fiquei surda, então antes eu só

oralizava e sentia muita vergonha. Só comecei a interagir porque conheci pessoas iguais a mim e isso porque minha tia me ajudou e me incentivou a aprender a Língua de Sinais.”

Andréa Santos Leite

“Sobre as diferenças entre pessoas surdas... é uma situação bem problemática. Eu acredito que isso depende muito de como cada surdo se sente. Por exemplo: existem surdos que se consideram deficientes auditivos, outro surdo não ouve nada e nem oraliza, há surdos que ouvem um pouco e oralizam. Então, não há uma única maneira de ser surdo. O importante é cada um dizer como é o seu jeito e respeitar.”

Priscilla Lopes Ferreira

“No passado eu já usei aparelho auditivo, mas não me adaptei porque faz um barulho horrível e causa muita dor de cabeça. Eu aprendi a fazer leitura labial, e quando eu não entendo a palavra, peço para a pessoa repetir.”

Elizabeth Novaes dos Santos Petroni

Esses recortes não são prefácios. São encontros. São histórias contadas por onde esta tese caminha.

SEÇÃO 1: ENTRE PRESENÇAS, MÃOS E MEMÓRIAS: MINHA HISTÓRIA NA HISTÓRIA DESTA PESQUISA

Neste espaço, apresento brevemente um memorial formativo, desde a minha infância até os dias atuais. Discurso sobre experiências pessoais e como elas se conectam à temática desta pesquisa.

1.1 INSPIRAÇÕES

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, p.21, 2002).

Considero¹ a minha vida em metamorfose. Sim! Acredito que essa seja a palavra que traduz o processo transformador em que estou. Afinal, não se pode encontrar no agora com a mesma pessoa de anos, meses, semanas atrás, e, certamente, ao concluir a escrita desta pesquisa, não serei a mesma que a iniciou.

Nessa lógica de reflexões, retorno às memórias de diversas mudanças, na maioria das vezes não planejadas e, talvez por isso, acabo também por revisitar reminiscências de outras possibilidades e de outros caminhos que me conduziram a este percurso: o agora.

Sou neta de Dona Benedita², que viveu quase 113 anos. Ela trabalhava na lavoura, gostava de caçar e de pescar. Guardo o som da sua risada, dos seus passos ao caminhar pela casa, o sabor da sua carne de panela, o barulho da sua máquina ao costurar e ainda mais o seu exemplo de afeto. Cuidou dos seus 12 filhos com muita dedicação, costumava receber a família com uma baciada de pastéis e refrigerante. Ela nos mostrou em vida como conviver em harmonia e respeito com as pessoas. Minha avó mesmo diante de tantas dificuldades foi uma pessoa cheia de alegria, e deixou boas memórias.

As lembranças que guardo da minha avó paterna, Dona Maria, estão marcadas pelas histórias que ela contava nas rodas de conversa com os netos. Eram narrativas que transitavam entre o fantástico e o real, histórias de lobisomens, assombrações e, por vezes, relatos de uma vida dura, marcada por lutas para sustentar a família. Uma das memórias mais vívidas que trago é de quando ela contou que trabalhava em uma fazenda na colheita e, em troca de todo o esforço, recebia apenas um feijão azedo como refeição. Para proteger os filhos e garantir alguma

¹ É preciso ressaltar, neste primeiro momento, que a conjugação de verbos deste texto está na primeira pessoa, às vezes no singular, por representar experiências minhas; às vezes no plural, para destacar opiniões e discussões minhas e de outros autores, juntamente de meu orientador, Prof. Dr. Emerson Rolkouski.

² Acesse o link do vídeo e conheça um pouco da história de dona Benedita <https://youtu.be/6yC8BQVzSvA?si=H-iOTj-aGel8rJc8>

dignidade, ela precisou reunir coragem para enfrentar o medo da morte e fugir para outra fazenda, onde o patrão era menos violento e opressor. Lembro bem dela contar que, mesmo após a fuga, o antigo patrão foi até o novo local para obrigá-los a voltar. Foi então que ela, com firmeza, declarou que preferia morrer a retornar para aquele lugar. Essa fala, marcada por coragem e resistência, me acompanha até hoje como exemplo de força e dignidade.

Talvez por tudo isso, por uma vida atravessada por dores e resistências, minha avó fosse uma mulher de poucas demonstrações de afeto. Era menos amorosa nos gestos e raramente expressava alegria de forma aberta. Hoje, olhando para trás, compreendo que esse silêncio emocional também era uma forma de sobrevivência diante das violências que enfrentou.

Eu sou Rosenilda, para alguns, Rose; para os de casa, Nilda. Entre nomes e apelidos, fui me fazendo no entrelaçar de expressões, silêncios e caminhos percorridos. Carrego em mim as marcas de quem aprendeu a escutar o mundo com outros sentidos, observando gestos, rostos e histórias. Minha identidade se constrói nas dobras da família, da escola, da fé e da luta espaços onde fui sendo nomeada, desafiada e, aos poucos, reconhecida.

Sou feita de muitas camadas, da menina curiosa que cresceu cercada por narrativas de resistência, à mulher que encontrou na educação um caminho de transformação. Em cada nome que me chamam, há uma versão de mim, a que cuida, a que questiona, a que ensina e aprende, a que insiste em acreditar que ouvir não é só um ato auditivo.

Nasci e cresci na cidade de São José dos Quatro Marcos, interior do estado de Mato Grosso. Nessa cidade, morei até os 20 anos de idade. Minha história de vida é formada por algumas memórias que não me trazem boas sensações. Por isso, proponho-me a narrar um recorte de vivências que julgo relevantes para a compreensão e a materialização deste estudo.

Com menos de 11 anos de idade, consegui meu primeiro emprego, cuidando de uma criança de apenas nove meses. Esse trabalho me permitiu contribuir para a compra do meu material escolar. Antes disso, eu usava uma sacola plástica de 5 kg para carregar os poucos materiais que tinha, que, na maioria das vezes, eram doações do governo federal. Minha primeira moradia era feita de barro e coberta de madeira, e, quando chovia, a casa alagava. O fogão era de lenha, não tínhamos energia elétrica, água encanada e nem saneamento básico. As roupas eram renovadas quando recebíamos doações, e meu chinelo de dedo, muitas vezes, era remendado com pregos.

As refeições eram simples. Carne bovina e refrigerante só faziam parte do cardápio uma vez ao ano, quando reuníamos a família para celebrar as festas de fim de ano. Eu ficava imensamente feliz quando o lanche da escola era bolacha doce com leite achocolatado. Muito raramente, minha mãe conseguia comprar uma unidade de iogurte para mim quando meu pai

recebia o salário do mês.

Eu fui a criança que até hoje confunde as personagens dos contos de fadas, porque, em vez de estar lendo histórias, estava trabalhando. A televisão, quando eu assistia, era na casa dos vizinhos. Minha infância foi atravessada mais por responsabilidades do que por fantasias. As melhores lembranças desse tempo de vida se concentram nos momentos em que estávamos na casa da minha vó Benedita ou na beira do rio Cabaçal³, pescando e brincando com os meus primos. Era ali, entre risos e água corrente, que eu experimentava a leveza que a infância, às vezes, me negava.

Sou a mãe de Ana Kerem e Rebeca. Ana está concluindo o curso de Biologia na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), MT, inserida em um grupo de pesquisa e trilhando um caminho que me enche de alegria. Rebeca está no 2º ano do Ensino Médio, também na rede pública, e possui um talento para o mundo digital e desenvolve conteúdo na plataforma do TikTok. Cada uma das minhas filhas nasceu com aptidões artísticas e gostos peculiares na música e no teatro. Elas são como os raios de sol que iluminam a minha vida. Meu esforço diário sempre foi voltado para proporcionar o melhor a elas, e todas as dificuldades que enfrentamos juntas fortaleceram a nossa relação.

Minha mãe Deuzedite é uma capixaba⁴ que, desde muito jovem, sonhava em ser professora. No entanto, esse desejo esbarrou nas imposições de meu avô João, que não permitia que as filhas estudassem além do 4º ano do Ensino Primário. Em seu pensamento, mulheres que buscavam continuar os estudos corriam o risco de “se desviar para o mau caminho”. Esse preconceito, impregnado de uma cultura patriarcal e conservadora, interrompeu sonhos, mas não apagou a força de minha mãe, que sempre valorizou a educação mesmo quando ela mesma foi privada dela.

Costumo dizer que minha mãe é uma mulher atemporal para o seu tempo. Mesmo tendo vivido sob regras tão rígidas, ela sempre demonstrou uma mente aberta, disposta a dialogar sobre temas considerados tabus por muitas pessoas da sua geração. Até os dias de hoje, é alguém com quem converso sobre questões da vida, da sociedade, da educação e ela sempre escuta com respeito, curiosidade e sensibilidade. Sua trajetória é, para mim, um exemplo de resistência silenciosa, e de como é possível romper barreiras sem perder a ternura.

Sua rotina se dividia em cuidar da casa e da família, trabalhou por muito tempo nas lavouras de café e de algodão, além de ser lavadeira de roupas. Para mim, a minha mãe é um pedacinho de Deus na terra, ela é uma artista, pois, mesmo enfrentando diversos problemas de

³ Fica em Reserva do Cabaçal, MT.

⁴ Ela nasceu em Linhares, ES.

saúde que, inclusive, a deixaram cega de um olho, ainda costura, borda e faz lindos crochês. Ainda me recorde de dizer à minha mãe que estudaria para conquistar um trabalho que me proporcionasse muitas coisas materiais. Ela respondia para eu sonhar baixo, porque o tombo seria menor. Hoje, compreendo que o motivo dessa resposta de desesperança era a consequência da realidade difícil que enfrentávamos. Um exemplo disso era nossa casa, que, quando chovia, molhava mais dentro do que fora!

Nas férias escolares, minha mãe nos acordava, a mim e aos meus irmãos, ainda de madrugada, em meio ao frio intenso (eu tinha cerca de 8 anos de idade). Íamos carregados em um caminhão de boia-fria para trabalhar na colheita de algodão. Frequentemente, relembro as imagens do pomar que nos servia de abrigo e dos galhos carregados de laranjas, que colhíamos para complementar o almoço levado de casa, geralmente uma marmita com arroz e ovo frito. Lá estava eu, com minhas mãos pequenas, conseguindo colher 15 kg de algodão para ganhar alguns trocados em Cruzeiro, a moeda vigente na época. E essa foi a minha jornada desde a infância: sempre trabalhando. Fui babá, vendedora, escrevente de cartório. Hoje, dou risada e digo que fui uma "faz-tudo", e essa trajetória faz parte da minha construção e de quem vou me tornando.

Já o meu pai, Manoel, é um nordestino⁵ que não teve a oportunidade de frequentar a escola. Aprendeu a assinar o próprio nome copiando uma letra de cada vez. Lembro-me de quando ele chegava do trabalho braçal e pegava minhas cartilhas da escola para soletrar o alfabeto, tentando decifrar as palavras. Assim como muitas crianças da sua época, começou a trabalhar desde cedo para ajudar no orçamento da família.

Meu pai, um trabalhador braçal, sempre foi muito correto com seus compromissos e, à sua maneira, tentava proteger nossa família. Atualmente, com 72 anos de idade, ainda não sabe bem como demonstrar sentimentos. Criado sem a presença do pai e junto de seus oito irmãos, presenciou muito sofrimento. Nossa convivência nem sempre foi das melhores, mas hoje consigo compreender os motivos da ausência de cuidado e aconchego que os filhos costumam esperar.

Minha irmã Rosângela concluiu o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e meu irmão Rivailton estudou até o 6º ano do Ensino Fundamental. Embora não tenhamos muito contato ou afinidade, existe entre nós um cuidado silencioso e nos ajudamos quando é preciso. Lembro-me de chorar ao vê-los indo para a escola, sem poder acompanhá-los porque ainda não tinha idade. Hoje, sou a única filha que concluiu o Ensino

⁵ Meu pai Manoel nasceu em Quipapá- PE

Superior e que, mesmo diante dos desafios, pode afirmar conseguir manter uma vida com menos dificuldades materiais.

Em 1985, os pais da maioria das crianças que frequentavam a pré-escola na minha região não tinham condições de custear a enorme lista de material escolar exigida. Por essa razão, somente quando completei a idade de 6 anos fui matriculada no 1º ano da Escola Estadual de 1º Grau 15 de Junho, uma pequena escola localizada no bairro onde morávamos. Vale ressaltar que, devido à minha estatura, os professores sugeriram que eu fosse matriculada na pré-escola. Segundo eles, do contrário, eu não conseguiria aprender. Em menos de 6 meses, no entanto, eu já estava lendo e escrevendo.

Minha infância, marcada por desafios, moldou a pessoa que sou hoje. Aquela criança ainda vive em mim e continua a afirmar, com convicção, que a educação tem o poder de transformar vidas porque a minha foi transformada por meio dela.

A partir do 3º ano, fui matriculada na Escola Estadual de 1º e 2º Grau Miguel Barbosa, que ficava mais distante da minha casa. Caminhávamos em média trinta minutos todos os dias nesse trajeto, muitas vezes, no sol quente ou debaixo de chuva. No 4º ano, tive bastante dificuldade para aprender as operações de divisão com dois números. Minha relação com os professores de Matemática da época não me lembra boas sensações. O interesse que eu tinha pela disciplina foi diminuindo pouco a pouco, ao ponto de afetar negativamente a minha aprendizagem. No decorrer dos anos seguintes, continuei com dificuldade para aprender os conteúdos da disciplina, por exemplo, as equações, as funções, os logaritmos e as noções de geometria. Eu questionava qual seria a importância desses assuntos para o cotidiano, talvez, porque não tive nenhum professor que ensinasse relacionando o conceito com a prática diária, que é o que busco fazer hoje ao ensinar os estudantes.

No 5º ano, fui colocada em contato com uma professora de Língua Portuguesa que incentivava os estudantes a frequentar a biblioteca e, nessa dinâmica, éramos incentivados a ler e escrever sobre os livros escolhidos. Mesmo sem entender muita coisa, eu gostava dos clássicos de Machado de Assis, mas das atividades de análise sintática das frases, não. Aliás, até hoje ainda me pergunto: na adolescência, já é possível ter maturidade para compreender assuntos com essa profundidade?

Eu tinha afinidade com as disciplinas de História e Geografia, porém, quando reflito sobre a dinâmica do ensino, percebo que ela se concentrava apenas na repetição de perguntas e respostas e não colaborava para a construção do pensamento crítico e reflexivo.

Durante o Ensino Médio, vivi um período marcado por mudanças nos cursos. Em 1995, presenciei a extinção do Magistério e dos Cursos Técnicos. A única alternativa que me restou

foi realizar o Ensino Propedêutico. Naquela época, devido à minha jornada de trabalho diurna, precisei estudar à noite, matriculando-me na Escola Estadual de 1º e 2º Grau Deputado Bertoldo Freire. Eu percorria um trajeto de onze quilômetros por dia e, mesmo diante de tantas dificuldades, não desisti. No 1º ano, havia um sistema de recuperação de final de ano para os estudantes que não atingissem a média final, e foi isso que me possibilitou a aprovação na disciplina de Matemática.

Aos 18 anos de idade, sem compreender muito a operacionalização nos ambientes acadêmicos, mas com uma força de vontade imensa de continuar estudando, fiz o meu primeiro vestibular (para o curso de História), pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), no campus de Cáceres, localizado a 90 km da minha cidade natal, São José dos Quatro Marcos. Na época, havia apenas trinta vagas disponíveis, e não consegui média suficiente para a aprovação, apenas para a classificação.

Em 2002, aos 20 anos, eu me casei em uma igreja evangélica e, seis meses depois, fiquei gestante da minha primeira filha, Ana. Quando rememoro esse episódio, percebo que eu era apenas uma menina sem muita instrução em praticamente todos os assuntos, mas sempre fui sonhadora, questionadora e otimista! Fui a pessoa que enfrentou inúmeras portas fechadas. Lembro-me do dia em que, grávida e tentando ingressar na graduação por meio de um seletivo, ouvi alguém dizer com desdém: *"Onde essa aí pensa que vai com essa barriga?"* Pois eu estou aqui. E aquela barriga? Hoje tem 22 anos, está concluindo sua graduação e recebeu um convite para ingressar diretamente no doutorado em uma universidade pública muito bem-conceituada, a Universidade de São Paulo (USP).

Naquele período, já residia em Denise (MT), uma pequena cidade que não oferecia oportunidades de formação universitária aos seus munícipes. Depois de um tempo, porém, tive a chance de realizar o vestibular para Licenciatura em Pedagogia na modalidade Educação a Distância (EaD) pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Cuiabá. Desta vez, consegui ingressar.

Os estudos no curso de Pedagogia eram divididos por módulos, e recebíamos os materiais impressos, chamados de fascículos. O primeiro deles foi o de Oresti Preti: *"A Aventura de Ser Estudante"*. As leituras tratavam sobre a organização e a administração do tempo de estudo nessa modalidade.

Nesse tempo, por ainda não haver condições materiais para viabilizar os encontros remotos, a comunicação era feita via e-mail ou telefone para agendar as orientações com o coordenador pedagógico do Polo. É importante ressaltar que esse foi o meu primeiro contato com os estudos da Antropologia, da Sociologia e da Filosofia, os quais contribuíram

significativamente para o meu desenvolvimento nos âmbitos pessoal, acadêmico e profissional. Nos encerramentos dos semestres, eram realizados encontros presenciais onde apresentávamos um seminário. O meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) teve como tema “Intolerância Religiosa”. Todas essas atividades me motivaram a continuar meus estudos.

Entre 2003 e 2008, o meu tempo era organizado em função das tarefas domésticas, do meu trabalho, da igreja e dos estudos. Durante esse período, algumas situações desmotivadoras no campo da educação acabaram me levando a buscar oportunidades profissionais em outras áreas. Pouco tempo depois, consegui um contrato de dois anos na função de estagiária no Banco do Brasil. Em 2008, dediquei-me a cursar a minha primeira especialização (em Pedagogia Empresarial), pela Faculdade de Educação de Tangará da Serra (Faest), MT.

No ano de 2009, foi aberto um concurso público do Estado de Mato Grosso. Na ocasião, adquirei uma apostila específica para esse processo seletivo e estudei com muito afinco por três meses. Concorri à vaga de professora de Educação Básica e, para minha alegria, fui aprovada em primeiro lugar.

Em 2010, fui designada para uma sala de aula de alfabetização, ainda na condição de professora interina, na Escola Estadual Joaquim Augusto da Costa Marques. Foi um ano exaustivo, pois eu tinha pouca experiência e passava horas pesquisando sobre como desenvolver meu trabalho para ajudar as crianças na aprendizagem da leitura e da escrita. Lembro-me de que uma das primeiras obras que consultei em busca de um conhecimento que me auxiliasse no cotidiano escolar foi “Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BÓ-BU”, de Luiz Carlos Cagliari. Para além disso, busquei ler outras obras, como as escritas pelas pesquisadoras Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

A posse do concurso foi realizada somente no ano de 2011, quando fui designada para lecionar na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, onde, com o apoio das outras professoras e da gestão escolar, aperfeiçoei a minha didática em sala de aula. Foi nesse espaço que encontrei a satisfação do fazer pedagógico, ao presenciar cada etapa da aprendizagem dos estudantes. Eu comprava livros, produzia materiais manipuláveis e criava situações para incluir todos no processo de ensino.

Em busca de melhores condições de vida, solicitei, no ano de 2013, minha remoção para o município de Nova Mutum, MT. Na época, devido ao fato de a maior parte das vagas disponíveis estar localizada na zona rural, a única vaga livre para professor pedagogo na cidade seria na função de professora articuladora com estudantes do 5º ao 9º ano que estariam em defasagem de aprendizagem. Inserida nesse contexto, pude observar como os estudantes demonstravam mais facilidade para compreender as atividades da disciplina de Matemática que

envolviam a elaboração de resolução de problemas. Tal vivência despertou, em mim, o interesse em aprofundar meus estudos nesse domínio. Foi quando elaborei o meu primeiro projeto de mestrado. Porém, enfrentei, no período, diversos problemas que acabaram por afetar meu desempenho, levando à minha não aprovação no processo seletivo que realizei pela UFMT no Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa da Educação Matemática.

No ano seguinte, fui designada para trabalhar no Apoio Educacional Especializado, na Sala de Recursos Multifuncionais⁶, atendendo estudantes considerados público-alvo da Educação Especial⁷, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A fim de me preparar mais adequadamente para a função, iniciei uma especialização em Psicopedagogia e Educação Especial, na modalidade EaD, pela Universidade Cândido Mendes, de Minas Gerais. Durante esse período, atendi estudantes com cegueira, autismo, paralisia cerebral e, nesse lugar, tive também meu primeiro encontro com estudantes surdos, o que me levou a pesquisar sobre a história das pessoas surdas, a Língua Brasileira de Sinais e as metodologias de ensino voltadas a essas pessoas.

Certamente, essa foi uma experiência marcante e que me impulsionou a buscar mais estudos na área. Até hoje, guardo lembranças vívidas de cada estudante, desde suas formas de aprender até seus avanços e suas potencialidades. Esse acontecimento me permitiu desconstruir estereótipos sobre o processo de ensino e aprendizagem com esses estudantes. Um exemplo foi ter atendido um estudante com paralisia cerebral, que tinha dificuldades de mobilidade e comunicação oral. Independente disso, ele entendia os comandos recebidos. Por não ter condições de manusear o lápis e papel, não podia ser alfabetizado da forma convencional. Todavia, aprendeu outras tarefas diárias, consideradas simples, mas não para quem enfrenta essas limitações. Lembro-me de seu esforço para se alimentar e não deixar cair nenhum alimento no chão, assim como o cuidado ao utilizar o banheiro, quando dava a descarga, lavava as mãos e fechava a torneira, atividades que tantos de nós realizamos sem nem mesmo nos atentar a elas.

⁶Ver o Decreto nº 7.611, de 2011, que definiu as salas de recursos multifuncionais como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado”. Sua multifuncionalidade decorre do fato de ser equipada para atender, ao mesmo tempo, pessoas com diversos tipos de deficiência, permitindo um olhar singular para cada aluno, e não um enfoque coletivo para cada tipo de deficiência. Daí ter materiais em Braille ou em Libras, entre outros. Para mais informações, acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

⁷ Educação Especial, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para estudantes que, por possuírem necessidades próprias e diferentes dos demais no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requerem recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicos e adaptados para que possam construir conhecimento. As diferenças ocorrem em função de altas habilidades, condutas típicas, deficiência física motora, visual, auditiva, mental, bem como condições de vida material precárias.

Ainda tive a oportunidade de ensinar a um estudante autista⁸. Ele também não utilizava o lápis e papel, mas demonstrava desenvoltura ao digitar no teclado do computador e memorizava palavras específicas, por exemplo, escrevia o próprio nome e identificava algumas letras e numerais. Contudo, o que mais me intrigava era que ele reconhecia todas as marcas de empresas automobilísticas e sabia todas as placas dos ônibus que levavam os estudantes para a escola, assim como os nomes dos motoristas. Eu aproveitava esses conhecimentos para construir materiais didáticos personalizados.

No decorrer dessa época, tive a oportunidade de trabalhar com uma aluna cega, de cerca de vinte e cinco anos de idade. Durante as sessões, todas as atividades de leitura e escrita eram realizadas no Sistema Braille⁹. Quando se tratava de conteúdos matemáticos, eu os lia em voz alta enquanto ela resolvia os exercícios mentalmente. Seu raciocínio lógico era notável, e ela realizava as tarefas sem dificuldades. Uma característica fascinante a respeito dessa aluna era sua aptidão para reconhecer as pessoas identificando-as pelos sons de seus passos e cheiros distintivos. Esse reconhecimento, baseado em percepções sensoriais distintas, era de fato impressionante.

Nesta tese, minha escuta não se dá apenas com os ouvidos. Escuto com os olhos, com o corpo, com a memória. Escuto com o desejo de compreender mundos que falam por outras vias, que produzem sentidos com as mãos, os gestos e os silêncios. Conforme já mencionei, sou Rosenilda, Rose, para outros; Nilda, para os de casa. E é com essas múltiplas formas de ser nomeada que inicio este registro, em que minha trajetória como professora e pesquisadora se entrelaça com os caminhos da educação de surdos.

A experiência com estudantes surdos me levou a repensar as práticas pedagógicas e a inclusão escolar. Assim, iniciei o aprendizado da Libras como tentativa de me comunicar, mas logo percebi que se tratava de muito mais do que uma nova língua, era uma outra forma de estar no mundo, de me relacionar com o tempo, o corpo e o conhecimento. Essa virada me aproximou dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais, que busquei para compreender a educação como espaço de disputas simbólicas e de produção de subjetividades.

Neste texto, compartilho o caminho que percorri até chegar à pesquisa com professores surdos. Narrar essas vivências aqui não é um desvio metodológico, mas parte da escolha

⁸ O autismo, ou transtorno do espectro autista (TEA), é uma condição de saúde caracterizada por déficits na comunicação social e padrões de comportamento restritos e repetitivos.

⁹ Braille ou braile é um sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão, tradicionalmente escrito em papel relevo. Os utilizantes do Sistema Braille podem ler em telas de computadores e em outros suportes eletrônicos utilizando um mostrador em braille atualizável. Pode-se escrever em braille com reglete e punção, máquina de escrever em braille, notetaker em braille ou computadores que imprimem braille em relevo.

epistemológica que sustenta esta tese, a de que todo conhecimento é situado, e que a escuta das diferenças, singularmente das diferenças silenciadas é condição para construirmos uma educação mais justa, plural e comprometida com as pessoas.

O meu primeiro contato com estudantes surdos aconteceu na Sala de Recursos¹⁰, em uma escola pública. Foi ali que compreendi, que as barreiras não estão nos corpos, mas nos modos como a escola se organiza, comunica e ensina. Frente a frente com estudantes sinalizantes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou que sequer tinham tido acesso a ela, descobri o quanto o modelo de ensino hegemônico silencia as pessoas que não se encaixam na norma ouvinte.

Em seguida, recebi dois estudantes surdos, uma aluna de dezesseis anos, oralizada e fluente na Língua Brasileira de Sinais- Libras e um aluno de doze anos, não oralizado e que não conhecia a Libras. Uma pessoa surda oralizada é aquela que, embora tenha alguma limitação auditiva, desenvolveu a comunicação predominantemente por meio da fala e da leitura labial, em vez de utilizar a Língua de Sinais para se expressar. Esse processo frequentemente ocorre devido a intervenções educacionais que priorizaram a oralização, com a utilização de aparelhos auditivos, implantes cocleares e terapia fonoaudiológica. Outro fator que influencia esse processo é que a maioria das pessoas surdas oralizadas desenvolvem a fala desde a infância, em ambientes em que a oralização é motivada, por exemplo em escolas com abordagem totalmente oralista ou devido às famílias que priorizam a comunicação da pessoa ouvinte. No entanto, essa comunicação verbal pode ser prejudicada em ambientes barulhentos ou com pouca visibilidade para a leitura labial.

Retomando as informações sobre o meu aluno (o de doze anos), ele não interagiu com ninguém, estava sempre muito nervoso e não demonstrava interesse para aprender a Língua de Sinais. Passado um tempo, fui trabalhar no Centro de Formação de Professores (Cefapro) como professora formadora, na cidade de Diamantino, e acompanhava as formações nessa escola. Mais à frente, conseguimos contratar um instrutor surdo para trabalhar com os estudantes na Sala de Recursos. Esse aluno teve, então, sua história de vida transformada. Ele aprendeu Libras e começou a interagir com as pessoas. Foi gratificante ter contribuído para que isso acontecesse.

Nesse mesmo período, iniciei um curso de formação continuada em nível básico de Libras no Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial de Mato Grosso (Casies/MT), na cidade de Cuiabá. Eu não conhecia nenhuma letra do alfabeto em Língua de Sinais. Naquela semana, ao retornar de viagem para a cidade de Nova Mutum, MT, encontrei

¹⁰ A Sala de Recursos é um espaço educacional destinado a atender alunos público alvo da Educação Especial, oferecendo suporte e recursos adicionais para auxiliar em seu desenvolvimento acadêmico e social.

uma pessoa surda no ônibus e pude minimamente me comunicar com ela. Isso me causou muita alegria. Assim, continuei o curso no nível intermediário e avançado perfazendo a duração de dois anos de estudos. Em seguida, realizei o exame de proficiência, obtive a certificação de Tradutora e Intérprete.

Os encontros aconteciam mensalmente, durante uma semana, e o grupo de estudos era constituído por estudantes surdos e suas mães, professores, assistentes sociais e psicólogos, pessoas que se deslocavam de toda parte do estado. Havia disponibilidade de alojamento em frente ao local onde estudávamos. Para economizar nas despesas, dormíamos em colchões no chão e dividíamos os gastos com alimentação, já que preparávamos nossas próprias refeições. No ano seguinte, enfrentamos uma mudança de governo estadual, que não autorizou o funcionamento do alojamento, alegando que o prédio estava com problemas estruturais. Isso dificultou a continuidade do curso tanto para os profissionais quanto para os surdos e seus familiares, que não conseguiam arcar com as despesas e se manter na cidade.

Essa convivência com as pessoas surdas, seus familiares e outros profissionais durante o curso de Libras contribuiu para que eu desconstruísse preconceitos sobre a surdez e para entender que existe a cultura surda e que a Língua de Sinais é considerada a língua natural dos surdos, expressada por meio do visual e gestual. Essa vivência multifacetada provocou em mim um olhar mais humano ao lidar com essas singularidades e me ajudou a compreender as diferentes identidades dentro da comunidade surda e as barreiras que cada pessoa surda enfrenta.

Sem dúvidas essa conexão com o desconhecido, causou-me estranhamento, admiração e entusiasmo. Foi nessa interação com as pessoas surdas que conheci um mundo que, até aquele momento, inexistia para mim. Naquele lugar, era eu a analfabeta. Por um instante, entendi de algum modo como é angustiante não fazer parte de algo, porque naquele lugar era eu quem não sabia me comunicar utilizando a Língua de Sinais.

Perceber a exclusão de estudantes surdos que nem sabiam da existência da Língua de Sinais me fez refletir sobre outros atravessamentos que fogem do ambiente escolar e que interferem no acesso à educação bilíngue, por exemplo, as condições sociais e econômicas, as relações familiares, a formação de professores que saibam Libras, entre outros investimentos para atender as diferentes realidades enfrentadas pelas pessoas surdas.

Ainda sobre o meu trabalho na Sala de Recursos com os dois estudantes surdos, observei a preferência deles pelas atividades de Matemática em relação às de Língua Portuguesa. Essa observação despertou o meu interesse em entender mais sobre o ensino de matemática para as pessoas surdas e a pesquisar temáticas relacionadas ao tema. Assim, observei que havia mais

pesquisas na área de Língua Portuguesa do que sobre Matemática, o que intensificou o meu interesse no tema.

Entre os anos de 2015 e 2016, como já mencionado, trabalhei no Cefapro da cidade de Diamantino¹¹ como professora formadora na área de alfabetização. Foi quando desenvolvi um curso básico sobre o ensino de Libras para os profissionais do município. Isso me proporcionou uma interação direta com professores de estudantes surdos, permitindo-me compreender suas necessidades formativas e me aproximando ainda mais desse campo de pesquisa. Como resultado desse envolvimento, decidi realizar outra pós-graduação, desta vez em Tradução e Interpretação de Libras, na modalidade EaD, pela Faculdade Eficaz, do Paraná. Ainda em 2015, elaborei vários projetos para submeter em processos de seleção de mestrado, todos envolvendo temáticas relacionadas às pessoas surdas. Encaminhei-os para a Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), nos campi de Barra do Bugres e Cáceres, assim como para a Universidade de Cuiabá (UNIC). Em todos eles, passei pela etapa da arguição. Não havia, porém, orientador que pesquisasse a temática. Decidi, então, que tentaria novamente no ano seguinte, mas, desta vez, apenas em um programa de pós-graduação.

E, assim, em 2017, passando, dessa vez, por um processo de divórcio, mudei-me para a capital do estado de Mato Grosso, Cuiabá, com as minhas duas filhas para continuar trabalhando com a formação de professores e cursar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa Educação Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Adelmo Carvalho.

A pesquisa, intitulada *Prática Pedagógica de Professores que Ensinam Matemática para Alunos Surdos* (Bueno, 2019), teve como objetivo investigar a prática pedagógica de dois professores (não surdos) que ensinavam Matemática para alunos surdos do Ensino Médio em uma escola da rede estadual em Cuiabá, MT.

Os resultados indicaram que o desenvolvimento da prática pedagógica desses dois professores não possibilitava a reflexão crítica nem a inserção desses estudantes na prática social. Além disso, os dados mostraram que, em alguns momentos, os docentes transferiam a responsabilidade do ensino para o profissional Intérprete de Libras.

A pesquisa evidenciou a importância de uma prática pedagógica bilíngue no ensino de Matemática para estudantes surdos. Ainda destacou a importância do trabalho do Intérprete de Libras em sala de aula, e que o professor é o mediador do conhecimento matemático e o

⁶ Atualmente, Diretoria Regional de Educação (DRE), conforme Lei nº 11.668, de 2022.

principal responsável pelo ensino. Assim, o estudo apontou a urgência de repensar as políticas de formação de professores, levando em consideração a especificidade linguística e cultural do aluno surdo, para que, de fato, se desenvolva uma prática pedagógica bilíngue¹² que contribua para a construção de conhecimentos críticos e transformação social da pessoa surda.

Concomitantemente à conclusão do mestrado, iniciei o curso de Licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Estadual do Paraná (UFPR), modalidade EaD, concluindo-o no ano de 2024. No Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica (Cefapro), desta vez em Cuiabá, assessorava a formação continuada em sete unidades escolares da rede estadual de ensino. Dentre essas unidades, três escolas atendiam estudantes considerados deficientes, sendo uma delas, até o presente momento, de atendimento exclusivo a estudantes surdos. Os encontros para a realização da formação continuada ocorriam semanalmente, o que me permitiu interagir com surdos professores.

Destaco aqui que, neste trabalho, utilizo, em determinados momentos, as expressões “surdos professores” e “professores surdos”, não como sinônimos, mas como formas de realçar aspectos distintos da experiência dos participantes da pesquisa. A escolha de alternar entre essas formulações está ligada à tentativa de valorizar tanto a identidade surda quanto a profissionalidade docente, conforme emerge nas narrativas dos próprios entrevistados.

Ao dizer “professores surdos”, parto da identificação profissional como ponto de partida, trata-se de pessoas que atuam na docência e que, concomitantemente, são surdos. Já a formulação “surdos professores” destaca a surdez enquanto marca identitária e cultural, ou seja, pessoas que se reconhecem surdos e exercem a profissão docente.

Essa distinção não pretende tipificar categorias, mas sim destacar que não existe um modo único de ser surdo nem de ser professor. Os entrevistados revelam trajetórias singulares de constituição subjetiva e profissional, em que ora se sobressai a experiência com a surdez, a educação, e também atravessamentos entre ambas. Assim, minha escolha terminológica busca respeitar essas diferenças.

Esses professores surdos trabalhavam com as turmas do 1º ao 5º ano. Durante esses momentos, eles costumavam compartilhar suas aspirações e dificuldades relacionadas à formação e aos processos de ensino e aprendizagem. Assim, direcionei a minha atenção para as

¹² O conceito de prática pedagógica bilíngue, refere-se à abordagem educacional em que o professor faz uso da Língua de Sinais como meio de comunicação com os estudantes surdos. Essa prática não se limita à reprodução de conteúdos por meio da Língua de Sinais, mas busca o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes surdos, permitindo que eles questionem e confrontem as práticas sociais normalizadoras que carregam estereótipos negativos sobre as pessoas surdas. Dessa forma, a pedagogia bilíngue se estabelece como um caminho para a emancipação e para a construção de identidades surdas fortalecidas.

experiências¹³ de surdos professores no campo da Matemática.

Em 2020, participei do processo seletivo do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática¹⁴ (PPGEM) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Rio Claro (SP), linha de pesquisa Formação Pré-Serviço e Formação Continuada do Professor de Matemática.

Na época, estávamos enfrentando a pandemia da Covid-19¹⁵. Em razão disso, as etapas de avaliação escrita e arguição foram realizadas de maneira remota. Em 2021, ingressei no curso de doutorado tendo como orientadora a Prof^a Dr^a Ivete Baraldi. Devido ao cenário pandêmico, alguns estados brasileiros, visando combater a disseminação do vírus, decretaram o distanciamento social¹⁶. Como resultado, o contato que tive com a professora Ivete restringiu-se ao ambiente virtual, por meio de reuniões on-line e conversas via WhatsApp. Lamentavelmente, fomos surpreendidos pela notícia de sua despedida, em decorrência da contaminação pelo vírus da Covid-19. Foi um momento delicado, já que ela foi uma pessoa admirável e uma inspiração para todos. Ela desenvolvia pesquisas relevantes no Grupo de Pesquisa em História Oral e Educação Matemática (GHOEM)¹⁷, com foco na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva¹⁸. Embora tenham sido poucos os momentos em que conversamos sobre o projeto de pesquisa (em contatos, como dito, ocorridos via e-mail e WhatsApp), pude desenvolver uma

¹³ Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, então, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, duas pessoas não têm a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e, de alguma maneira, impossível de ser repetida (Larrosa, 2002, p. 25).

¹⁴ Refiro-me ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEM) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Fundado em 1984 na cidade de Rio Claro, é o primeiro programa de Pós-Graduação em Educação Matemática do Brasil e um dos primeiros programas da América Latina. Pode-se acessar o site do Programa por meio do seguinte link: <https://igce.rc.unesp.br/#!/pos-graduacao/programas-de-pos-educacao-matematica/>.

¹⁵ A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Para mais informações, acesse: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19#:~:text=A%20Covid%2D19%20%C3%A9%20uma,transmissibilidade%20e%20de%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20global>.

¹⁶ Trata-se de um conjunto de medidas que visam reduzir a circulação de todas as pessoas, até mesmo aquelas que não apresentam sintomas da doença. As ações de distanciamento são adotadas em casos de doenças que podem ser transmitidas por pessoas sem sintomas, como é o caso da Covid-19. Alguns exemplos de ações de distanciamento são: recomendar o uso de máscaras, incentivar o trabalho de casa, reduzir o tráfego de carros, reduzir o número de voos e fechar o comércio. Para mais informações, acesse: <https://www.correio24horas.com.br/coronavirus/quarentenas-saiba-quando-foram-iniciadas-e-para-o-que-servem-0420>.

¹⁷ Você pode visitar o site do grupo em: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/index2.html>.

¹⁸ Professora Ivete fala sobre alguns aspectos relacionados em: <https://www.youtube.com/watch?v=-v-q1hq3zJA>. Unesp Notícias | Educação Matemática Inclusiva.

conexão de respeito e carinho por sua maneira afetuosa de lidar comigo. Após essa fatalidade, o professor Emerson Rolkouski foi convidado a dar continuidade à orientação desta pesquisa, assumindo esse papel com acolhimento e compromisso.

Diante do exposto, ao longo do ano de 2021 e no primeiro semestre de 2022, as aulas do doutorado foram realizadas remotamente pelo aplicativo Google Meet. Cursei, nesse formato, seis disciplinas, conciliando os estudos com o meu trabalho na Secretaria Estadual de Educação, setor de Recursos Humanos. Assim, mais uma vez, lá estava eu novamente não podendo experienciar a vida acadêmica no cotidiano, mas, ao mesmo tempo, tendo a possibilidade de interagir com diversas pessoas brasileiras e estrangeiras que talvez, não teria ocorrido do mesmo modo se acontecesse presencialmente.

O projeto inicial de pesquisa surgiu a partir da seguinte problematização: *De que modos surdos professores desenvolveram suas experiências com a Matemática no decorrer de seu processo de escolarização?*

Todavia, os resultados das primeiras entrevistas foram entrelaçados por outros elementos que afetaram as vivências dos participantes e não respondiam à pergunta elaborada, o que tornou necessário repensá-la. Deixo registrado ainda que, durante esse percurso, cursei outras disciplinas e participei de eventos que contribuíram para ampliar minhas reflexões sobre a temática proposta. Após as sugestões da Banca da Qualificação reconsiderei a problemática defendida inicialmente.

Assim, propusemos a indagação: que contribuições as experiências de professores surdos podem oferecer em seu potencial transformador para a Educação Matemática?

Com essa proposição, o objetivo geral deste estudo passou a ser elaborar compreensões acerca das experiências de surdos professores em relação à Matemática. Os objetivos específicos foram delineados da seguinte maneira:

- Identificar a Matemática que esteve presente na vida dos participantes da pesquisa;
- Identificar elementos que podem interferir no ensino de Matemática para estudantes surdos;
- Evidenciar as expectativas dos participantes para o ensino de Matemática para surdos.

Ressalto que, nesta pesquisa, as pessoas surdas são compreendidas a partir da perspectiva da diferença cultural, linguística e identitária, que as reconhece como um grupo de pessoas que, iguais em sua condição sociocultural, vivenciam suas experiências de maneiras distintas e utilizam diferentes formas de comunicação.

Diante disso, neste trabalho a comunidade surda é compreendida como um espaço de convivência e trocas simbólicas onde circulam as línguas de sinais, a experiência visual e os elementos culturais próprios da surdez, compartilhados por pessoas surdas (e também ouvintes) por interesses comuns e por projetos coletivos. Trata-se de um ambiente que abre caminhos para modos diversos de existir e experienciar a diferença, rompendo com práticas e discursos centrados na normatividade ouvinte. Assim, escrevo sobre as pessoas surdas a partir de suas características culturais, identitárias e linguísticas, e rejeito as teorizações que as consideram anormais e deficientes.

Reafirmo que a intencionalidade desta pesquisa não é instituir uma normatividade ou categorizar quem é ou não uma pessoa surda, mas apoiar a multiplicidade e o protagonismo da comunidade surda, ressaltando os seus modos de ser e de experienciar o mundo. Ou seja, há pessoas surdas que são sinalizantes da Língua de Sinais e, ao mesmo tempo, oralizadas¹⁹, fazendo uso da leitura labial. Por exemplo, uma pessoa surda que realizou a cirurgia de implante coclear, pode não utilizar no dia a dia a Libras como recurso de comunicação.

Além das múltiplas experiências vividas pelas pessoas surdas, é importante ressaltar que há também pessoas que além da surdez, são cegas, condição conhecida como surdocegueira. Essas pessoas enfrentam barreiras ainda mais difíceis de comunicação, acesso ao conhecimento e participação social, sendo frequentemente invisibilizados tanto nas políticas públicas quanto nos debates educacionais. Suas experiências, marcadas por desafios específicos, evidenciam a urgência de práticas pedagógicas inclusivas que considerem formas alternativas de linguagem, como o Tadoma, a Língua de Sinais Tátil e outros recursos multissensoriais. Reconhecer a existência e as singularidades das pessoas surdocegas é fundamental para ampliar as discussões sobre diferença, acessibilidade e direitos. Assim, destaco as demarcações de suas lutas e conquistas e utilizo as informações que foram produzidas das entrevistas com participantes surdos.

Em outras palavras, entendo que são as pessoas surdas que detêm a autonomia para descrever aquilo que faz sentido em suas vivências sendo que essas reflexões permeiam toda a escrita deste texto. As discussões foram construídas entendendo cada pessoa surda como alguém que percebe o mundo predominantemente por meio da visão, acessa informações dentro das possibilidades de sua integridade sensorial, compartilha códigos sociais e posicionamentos políticos e se expressa não apenas pela oralidade, mas também pelas mãos, utilizando a Língua

¹⁹ O termo surdo oralizado faz referência a uma pessoa surda que se comunica utilizando a escrita, leitura e leitura labial (orofacial). Também, podem ser chamados de “surdos que ouvem”, por utilizar o aparelho auditivo ou implante coclear.

de Sinais. Nesse sentido, o estudo se propõe a questionar os processos de normalização e a contestar o determinismo clínico-reabilitador, que posiciona a pessoa surda como alguém incapaz e que precisa ser reabilitada e se adequar à norma ouvinte.

Esta pesquisa está teoricamente orientada pelas noções de: identidade de Stuart Hall (2004); identidade surda de Perlin (2004); cultura surda de Strobel (2008); e diferença de Skliar (2003). Para tanto, utilizei tanto os Estudos Culturais quanto os Estudos Surdos, acionando dados de fontes documentais de dissertações, teses, livros e artigos que tratam do Ensino de Matemática²⁰ para pessoas surdas e apresentei dados empíricos coletados por meio de entrevistas feitas com seis surdos professores.

A escrita do texto parte do meu percurso formativo, situando o leitor sobre o interesse pela temática. Prosseguindo, compartilho posicionamentos, tensionamentos e conexões deste estudo a partir de um diálogo com produções da literatura acadêmica, abrangendo pesquisas que discutiram o ensino de matemática para pessoas surdas, selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes²¹. Em seguida, apresento aspectos históricos e conceituais sobre as compreensões relacionadas à surdez e às pessoas surdas.

Na sequência, exploro a relevância da História Oral como uma metodologia em trajetória que possibilitou a criação de Fontes Surdas em Libras²² para apresentação das Histórias Surdas relacionadas à matemática e descrevo como foi construído esse procedimento para atender as singularidades de cada professor surdo participante da pesquisa. Essa nomeação é sugerida pela pesquisadora surda Beatriz Ignatius Nogueira Soares “Eu entendo que precisamos criar as Fontes Surdas em Libras. Porque seria mais verdadeiro os depoimentos. Também se ficar tudo em Português os surdos não vão conhecer sua própria história” (Soares, 2019, p 157).

Destaco que, por se tratar de um estudo desenvolvido a partir do procedimento metodológico da História Oral, a divulgação da identidade dos participantes integra o próprio processo de produção da pesquisa. Diferentemente de outras abordagens qualitativas, que adotam como regra o anonimato, a História Oral entende as entrevistas como fontes que preservam autoria, trajetória e singularidade de cada participante. Assim, os entrevistados têm

²⁰ Nesta tese, utilizo as “letras maiúsculas nos nomes de áreas/campos de pesquisa, como Educação de Surdos, Educação Matemática e a disciplina Matemática”, em outros casos, utilizarei “letras minúsculas, como em ‘atividades e/ou conteúdos escolares de matemática’ ou ‘ensino de matemática para pessoas surdas’.

²¹ A Plataforma CAPES refere-se à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, um órgão do Governo Federal do Brasil, vinculado ao Ministério da Educação. A CAPES tem como objetivo promover a expansão e consolidação dos cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) no Brasil, além de avaliar periodicamente esses cursos para garantir a qualidade da educação superior.

²² Essa nomeação é sugerida pela pesquisadora surda Beatriz Ignatius Nogueira Soares “Eu entendo que precisamos criar as Fontes Surdas em Libras. Porque seria mais verdadeiro os depoimentos. Também se ficar tudo em Português os surdos não vão conhecer sua própria história” (Soares, 2019, p 157).

seus nomes e informações divulgados, sendo reconhecidos como protagonistas de suas próprias narrativas, procedimento que ocorre somente mediante concordância expressa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética²³ em Pesquisa. Nesse documento, cada participante é informado sobre os objetivos da investigação, as formas de utilização das entrevistas e a possibilidade de divulgação de sua identidade. Dessa maneira, a pesquisa atende às exigências éticas da ciência e a especificidade da História Oral, que evidencia a memória e a experiência vivida, e preserva às narrativas dos participantes e conferindo-lhes autenticidade no campo acadêmico e social.

Ressalto que, a História Oral, é um procedimento metodológico que viabiliza que a pesquisa avance para além dos objetivos propostos, ou seja, outros elementos que não estejam sistematicamente relacionados à problemática da pesquisa, mas que de algum modo afetaram e fazem sentido para os entrevistados. Desse modo, esses outros elementos podem emergir no decorrer da produção dessas informações. Assim, de um modo particular possibilita encontrar resultados que delineiam outros encaminhamentos e argumentações sobre aspectos relacionados à sociedade, à educação e de outras realidades. Continuando, disponibilizo o roteiro das informações compartilhadas com os participantes e os registros das transcrições e textualizações das entrevistas.

A partir dessas entrevistas, surgiram as seguintes temáticas: Educação Bilíngue, Normalização, Preconceito, Formação de Professores, Intérprete de Libras, Desigualdade Social, Identidades Surdas e Ensino de Matemática. Com base nessas informações, proponho discussões, sem a intenção de hierarquizar ou eleger dimensões de representatividade.

Destaco as temáticas resultantes das histórias surdas e as colaborações para um entendimento de suas necessidades individuais. Aqui, busco manter a organização e enfatizar os pontos comuns e distintos das experiências dos surdos professores, enquanto as notas de rodapé fornecem informações para enriquecer o contexto das entrevistas, sugestões de leituras e outras reflexões, além de recomendações para pesquisas neste campo.

Com esse entendimento, meu objetivo é problematizar a Educação Matemática a partir da valorização da cultura, da identidade e das diferenças linguísticas das pessoas surdas, considerando suas singularidades na convivência social. Para aprofundar essas reflexões, na próxima seção, apresento um diálogo com as produções acadêmicas que abordam o ensino de Matemática para surdos.

²³ Projeto aprovado conforme parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) 5558097.

SEÇÃO 2: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO: POSICIONAMENTOS, TENSIONAMENTOS E CONEXÕES NA LITERATURA ACADÊMICA

“[...] um horizonte epistemológico na definição de surdez, no qual ela possa ser reconhecida como uma questão de diferença política, de experiência visual, de identidades múltiplas, um território de representações diversas que se relaciona mas não se refere aos discursos sobre a deficiência.”
(Skliar, 1998a, p. 29)

Ao realizar esta pesquisa, não parto da inexistência de estudos, nem pretendo chegar a uma conclusão que se feche, mas que se inscreva como um caminho provocador de outros estudos. Meu percurso se insere em um campo em constante construção, tensionado por disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas que envolvem a educação de pessoas surdas, os Estudos Surdos e a Educação Matemática. Para tecer essa construção, nesta seção, apresento referenciais teóricos de estudos que dialogam com a proposta desta tese, destacando os caminhos já trilhados, os silêncios ainda presentes e as brechas por onde esta investigação busca se inserir.

O objetivo aqui não é listar autores ou mapear pesquisas anteriores, mas compreender como elas constroem os modos de compreender a surdez, a escola, a linguagem, e a educação matemática com pessoas surdas. Trata-se, portanto, de um movimento crítico de evidenciar o que já foi dito, o que já foi escrito, o que já foi exposto de alguma maneira, mas também identificar o que ainda precisa ser problematizado.

Ao revisitar as produções acadêmicas que abordam a presença de pessoas surdas na educação, com ênfase no ensino de matemática, busco situar o lugar desta pesquisa diante das narrativas já existentes. Nesta análise, mobilizo os Estudos Surdos como campo teórico e político que desloca a surdez da categoria biomédica para compreendê-la como diferença cultural, demonstrando a importância de romper com discursos de normalização e inclusão funcional. Ao mesmo tempo, dialogo com a Educação Matemática Crítica, que propõe repensar os modos como o pensamento matemático é construído, ensinado e legitimado socialmente. Entre essas duas frentes, emergem reflexões sobre como o conhecimento matemático pode ser

acessado por meio de outras linguagens e mediado por outras experiências como as narradas por professores surdos.

Este texto, ainda, é um convite para o reconhecimento da multiplicidade de experiências e epistemologias que compõem o campo da pesquisa em Educação Matemática e Surdez. Ressalto as semelhanças e distanciamentos dos estudos encontrados em relação a esta pesquisa, é nesse emaranhado que esta tese se posiciona, não como resposta, mas como contribuição para um diálogo contínuo.

2.1 O PROCESSO DE BUSCA

Destaco a relevância deste estudo para todas as pessoas interessadas na temática, sejam elas professores ou outros profissionais que estejam em contato com pessoas surdas. O objetivo deste levantamento de informações foi contribuir para refletir sobre a construção da educação matemática e o desenvolvimento das práticas pedagógicas e ações que considerem as subjetividades das pessoas surdas, garantindo sua participação na área da matemática.

Este texto foi organizado com base nos apontamentos de Ferreira (2002) e Goldenberg (2007), que evidenciam a importância de uma revisão de literatura para conhecer as pesquisas realizadas anteriormente e tem a intencionalidade de: identificar os dados bibliográficos; compreender o desenvolvimento da fundamentação teórico-metodológica; e ampliar outras possibilidades de reflexões, tomando essas produções como aporte teórico.

As intencionalidades, no empreendimento desta pesquisa, foi: oferecer uma perspectiva das produções existentes sobre o ensino de matemática para surdos construindo uma síntese dessas publicações, de modo a conhecer como tais temas vêm sendo investigados; identificar se revelam narrativas sobre a matemática nas quais os colaboradores fossem professores surdos; se eles utilizam a História Oral como procedimento metodológico; se teorizam sobre o ensino e a formação de matemática para surdos; e como podem contribuir para a cientificidade desta pesquisa. Para a composição desta escrita, priorizei estudos específicos sobre surdos, matemática e História Oral.

Para a busca das informações, utilizei o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que atualmente compila as informações para a Plataforma Sucupira²⁴. O período de coleta ocorreu no mês de

²⁴ A **Plataforma Sucupira** é um sistema de coleta de informações, análises e avaliações a serem utilizadas como base padronizadora do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) brasileira. A Plataforma disponibiliza informações, processos e procedimentos que a CAPES realiza no SNPG para toda a comunidade acadêmica.

maio do ano de 2023, a partir da seleção das seguintes palavras-chave: Palavras-chave 1: “educação matemática AND surdos”; Palavras-chave 2: “ensino AND matemática AND surdos”; Palavras-chave 3: “história oral AND matemática AND surdos”, Palavras-chave 4: “narrativas AND matemática AND surdos”, Palavras-chave 5: “Professores surdos AND matemática AND formação”²⁵. De início, digitei cada uma das palavras-chave sem restrições de pesquisas, ou seja, sem marcar dissertações e teses, ano e área de conhecimento. No seguinte quadro, apresento os resultados:

Quadro 1 - Palavras-chaves geradas a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes

Palavras-chave	Número de produções
Palavras-chave 1 educação matemática AND surdos	166
Palavras-chave 2 ensino AND matemática AND surdos	150
Palavras-chave 3 história oral AND matemática AND surdos	05
Palavras-chave 4 narrativas AND matemática AND surdos	03
Palavra-chave 5 professores surdos AND matemática AND formação	166
Total	490

Fonte: elaborado pela autora.

Após esse processo, retomei a busca, desta vez restringindo somente a grande área de conhecimento Humanas e Multidisciplinar. Os resultados foram:

Quadro 2 - Área de conhecimento Humanas e Multidisciplinar

Palavras-chave	Número de produções
Palavras-chave 1 educação matemática AND surdos	155
Palavras-chave 2 ensino AND matemática AND surdos	142
Palavras-chave 3 história oral AND matemática AND surdos	04
Palavras-chave 4 narrativas AND matemática AND surdos	03
Palavra-chave 5 professores surdos AND matemática AND formação	155
Total	459

Fonte: elaborado pela autora.

²⁵ Este conjunto de palavras-chave foi empregado como um código facilitador, utilizando o operador AND para conectar os termos e delimitar as buscas a resultados mais relevantes.

Prosseguindo, selecionei as seguintes áreas de conhecimento: Ensino de Ciências e Matemática, Educação, Ensino. As informações localizadas foram:

Quadro 3 - Áreas de conhecimento: Ensino de Ciências e Matemática, Educação, Ensino

Palavras-chave	Número de produções
Palavras-chave 1 educação matemática AND surdos	155
Palavras-chave 2 ensino AND matemática AND surdos	138
Palavras-chave 3 história oral AND matemática AND surdos	04
Palavras-chave 4 narrativas AND matemática AND surdos	03
Palavra-chave 5 professores surdos AND matemática AND formação	155
Total	455

Fonte: elaborado pela autora.

Na etapa seguinte, restringi as seguintes áreas de avaliação: Ensino de Ciências e Matemática, Educação, Ensino. A seguir, apresento os dados encontrados:

Quadro 4 - Áreas de avaliação: Ensino de Ciências e Matemática, Educação, Ensino

Palavras-chave	Número de produções
Palavras-chave 1 educação matemática AND surdos	150
Palavras-chave 2 ensino AND matemática AND surdos	138
Palavras-chave 3 história oral AND matemática AND surdos	04
Palavras-chave 4 narrativas AND matemática AND surdos	03
Palavra-chave 5 professores surdos AND matemática AND formação	150
Total	445

Fonte: elaborado pela autora.

Posteriormente, retomei o processo e restringi as seguintes áreas de concentração: Ensino de Ciências e Educação Matemática, Ensino, Educação, Educação Matemática, Ensino de Ciências e Matemática e Ensino e Aprendizagem e Formação de Professores para o Ensino de Ciências e Matemáticas.

Quadro 5 – Restrição das áreas de conhecimento

Palavras-chave	Número de produções
Palavras-chave 1 educação matemática AND surdos	67
Palavras-chave 2 ensino AND matemática AND surdos	60
Palavras-chave 3 história oral AND matemática AND surdos	04
Palavras-chave 4 narrativas AND matemática AND surdos	03
Palavra-chave 5 professores surdos AND matemática AND formação	68
Total	202

Fonte: elaborado pela autora.

Após a filtragem das pesquisas, iniciei a leitura dos títulos, descartando os trabalhos que não apresentavam as palavras “surdos” e “matemática”. Nessa etapa, organizei pastas separadas para cada palavra-chave e inseri as produções correspondentes que encontrei nas minhas buscas. Os resultados são os seguintes:

Quadro 6 – Filtragem das pesquisas

Palavras-chave	Número de produções
Palavras-chave 1 educação matemática AND surdos	34
Palavras-chave 2 ensino AND matemática AND surdos	32
Palavras-chave 3 história oral AND matemática AND surdos	01
Palavras-chave 4 narrativas AND matemática AND surdos	01
Palavra-chave 5 professores surdos AND matemática AND formação	31
Total	99

Fonte: elaborado pela autora.

Vale ressaltar que, referente às palavras-chave 3 e 4, somente uma pesquisa atendia aos critérios de inclusão. Identifiquei ainda que várias produções se repetiram durante a busca. Assim, considerei necessário reordená-las conforme o ano de publicação, conforme ilustra o quadro, a seguir.

Quadro 7 – Pesquisas ordenadas a partir do ano de publicação

Ano de publicação	Dissertação	Tese	Total
2013	01	01	02
2014	06	03	09
2015	05	03	08
2016	08	00	08
2017	04	00	04
2018	04	00	04
2019	01	00	01
2020	01	00	01
Total	30	07	37

Fonte: elaborado pela autora.

Em seguida, para compor os próximos quadros e facilitar a organização das apresentações, estabeleci quatro temas, definidos durante a leitura dos resumos, dos sumários e da introdução desses estudos para identificar como poderiam contribuir para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Neste momento, algumas pesquisas foram excluídas da seleção por não tratarem das temáticas previamente estabelecidas. A distribuição ficou da seguinte maneira:

1. Produções que teorizaram sobre o ensino de matemática e incluíram surdos como participantes;
2. Produções que dialogaram sobre a formação de professores;
3. Produções que abordaram a educação matemática e as identidades surdas;
4. Produções que utilizaram a História Oral como metodologia com pessoas surdas.

Ressalto que algumas pesquisas transitam em mais de uma das categorias de análise, dialogando com diferentes enfoques e dimensões do ensino e aprendizagem de pessoas surdas. No entanto, para fins de organização desta apresentação, optei por distribuí-las na categoria em que, a meu ver, a temática se destaca. Essa escolha não desconsidera a transversalidade dos estudos, mas busca melhorar a exposição e possibilitar uma análise mais estruturada.

Quadro 8 – Organização das pesquisas a partir de 4 temas

Temas		Número de produções
1	Produções que teorizaram sobre o ensino de matemática e incluíram surdos como participantes	17
2	Produções que dialogaram sobre a formação de professores	04
3	Produções que abordaram a educação matemática e as identidades surdas	06
4	Produções que utilizaram a História Oral como metodologia com pessoas surdas	02
Total		29

Fonte: elaborado pela autora.

Na etapa seguinte, considerei importante agrupar as informações em uma planilha e discriminá-las por: título, autor, ano de publicação, modalidade (acadêmico ou profissional), tipo de pesquisa (mestrado ou doutorado), os dados da orientação e do Programa de Pós Graduação, como pode ser observado nos quadros expostos, a seguir:

Quadro 9 - Produções que teorizaram sobre o ensino de matemática e incluíram surdos como participantes

Título	Autor	Ano de Publicação	Tipo de Pesquisa	Modalidade	Orientador(a)	Programa
1. A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo Intérprete de Libras	Fábio Alexandre Borges	2013	Tese	Acadêmico	Prof ^ª . Dra. Clélia Maria Ignatius Nogueira	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá
2. (Des)construção do pensamento geométrico: uma experiência compartilhada entre professores e uma aluna surda	Thamires Belo de Jesus	2014	Dissertação	Acadêmico	Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo	Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Campus Vitória do Instituto Federal do Espírito Santo
3. Os sentidos do zero: as metáforas nas expressões de alunos surdos e professores de matemática	Fabiane Guimarães Vieira Marcondes	2014	Tese	Acadêmico	Prof ^ª . Dra. Shioban Victoria (Lulu) Healy.	Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo
4. Ensinando geometria espacial para alunas surdas de uma escola pública de Belo Horizonte (MG): um Estudo fundamentado na perspectiva histórico-cultural	Fernanda Bittencourt Menezes Rocha	2014	Dissertação	Profissional	Prof ^ª . Dra Teresinha Fumi Kawasaki	Mestrado Profissional em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto
5. Luz, câmera, ação: adaptando uma teleaula de frações para o público surdo	Elizabete Leopoldina da Silva	2014	Dissertação	Acadêmico	Prof ^ª . Dra. Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes	Universidade Anhanguera de São Paulo
6. Atuação do tradutor intérprete de libras na aprendizagem matemática de surdos no ensino fundamental	Ana Carolina Machado Ferrari	2014	Dissertação	Acadêmico	Prof ^ª . Dra. Cristina de Castro Frade	Programa de Pós- Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

7. Estudo dos registros de representação semiótica: implicações no ensino e aprendizagem da álgebra para alunos surdos fluentes em Língua de Sinais	Silvia Teresinha Frizzarini	2014	Tese	Acadêmico	Prof ^ª . Dra Clélia Maria Ignatius Nogueira	Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá
8. A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento	Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho	2015	Tese	Acadêmico	Prof ^ª . Dra. Dione Lucchesi de Carvalho	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
9. Práticas matemáticas visuais produzidas por alunos surdos: entre números, letras e sinais	Daiane Kipper	2015	Dissertação	Acadêmico	Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira. Coorientadora Prof ^ª . Dra. Adriana da Silva Thoma	Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
10. A inclusão matemática de um aluno surdo na rede municipal de Juiz de Fora mediada por um professor colaborativo surdo de Libras atuando em bidocência	Kátia Parreira Brettas	2015	Dissertação	Profissional	Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Jr	Universidade Federal de Juiz de Fora, ICE/Engenharia. Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática
11. Uma investigação com alunos surdos do ensino fundamental: o cálculo mental em questão	Maria Emília Melo Tamanini Zanquetta	2015	Tese	Acadêmico	Prof ^ª . Dra. Clélia Maria Ignatius Nogueira	Programa de Pós- Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá
12. O ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos no ensino fundamental: estudo de caso	Ilvanir da Hora Santos	2015	Dissertação	Acadêmico	Prof ^ª . Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza	Programa de Pós- graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe

13. Os jogos de linguagem entre surdos e ouvintes na produção de significados de conceitos matemáticos	Ivanete Maria Barroso Moreira	2015	Tese	Acadêmico	Profª. Dra. Marisa Rosâni Abreu da Silveira	Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática
14. Investigação matemática em sala de aula: uma proposta para a inclusão do aluno surdo no ensino regular	Magda Cabral Costa Santos	2015	Dissertação	Acadêmico	Prof. Dr. Adelino Candido Pimenta	IFG – Campus Jataí, Programa de Pós – Graduação em Educação para Ciências e Matemática
15. Vozes das mãos e sons dos olhos: discursos algébricos de surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais Libras	Cristiano Campos Donado	2016	Dissertação	Acadêmico	Profª. Dra. Shioban Victoria (Lulu) Healy	Universidade Anhanguera de São Paulo – UNIAN
16. Aspectos do processo de ensino-aprendizagem de matemática por um grupo de estudantes surdos do Ensino Médio.	Patrícia Santos da Silva	2016	Dissertação	Profissional	Prof. Dr. Armando Traldi Junior	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP
17. Estratégias utilizadas por um grupo de estudantes surdos ao resolver atividades envolvendo noções de função	Eliane Ferreira Batista	2016	Dissertação	Profissional	Prof. Dr. Armando Traldi Júnior.	Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP
18. O uso dos recursos didáticos no ensino de matemática para alunos surdos: Uma proposta de material voltado para o ensino de matrizes e das relações métricas no triângulo retângulo	Orleilson Agostinho Rodrigues Batista	2016	Dissertação	Profissional	Prof. Dr. Edcarlos Miranda de Souza (UFAC) e Coorientação Profª. Dra. Salete Maria Chalub Bandeira (UFAC)	Programa de Pós- graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática (MPECIM) da Universidade Federal do Acre

Fonte: organizado pela autora.

Quadro 10 - Produções que dialogaram sobre a formação de professores

Título	Autor(a)	Ano	Tipo de Pesquisa	Modalidade	Orientador (a)	Instituição
1. Contextos educacionais inclusivos de alunos surdos: ações frente à realidade inclusiva de professores de matemática da educação básica	Márcia Cristina de Souza	2013	Dissertação	Acadêmico	Profª. Dra. Rosana Figueiredo Salvi	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina
2. A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe	Priscila Dantas Fernandes	2014	Dissertação	Acadêmico	Profª. Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza	Universidade Federal de Sergipe Núcleo de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
3. Saberes Docentes e Educação Matemática Inclusiva: investigando o potencial de um curso de extensão voltado para o ensino de Matemática para surdos	Viviane Cristiane Costa	2017	Dissertação	Profissional	Profª. Dra. Ana Cristina Ferreira	Mestrado Profissional em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto
4. Praxeologias adotadas no ensino de matemática na perspectiva da educação inclusiva em Aracaju	Anthoniberg Carvalho de Matos	2018	Dissertação	Acadêmico	Profª. Dra. Denize da Silva Souza Co-Orientadora: Profª. Dra. Rita de Cácia Santos Souza	Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGEICIMA) da Universidade Federal de Sergipe

Fonte: quadro elaborado pela autora, com base nas pesquisas realizadas nos bancos de dados citados anteriormente.

Quadro 11 - Produções que abordaram a educação matemática e as identidades surdas

Título	Autor	Ano	Tipo de Pesquisa	Modalidade	Orientador (a)	Programa
1. Discursos curriculares sobre Educação Matemática para surdos	Bruna Fagundes Antunes Alberton	2015	Dissertação	Acadêmico	Profª. Dra. Adriana da Silva Thomas	Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
2. Surdos bem-sucedidos em matemática: relações entre seus valores culturais e suas identidades matemáticas	Rodrigo Geraldo Mendes	2016	Dissertação	Acadêmico	Profª. Dra. Shioban Victoria (Lulu) Healy	Universidade Anhanguera de São Paulo – UNIAN Programa de Mestrado em Educação Matemática
3. O ensino da matemática para alunos surdos bilíngues: uma análise a partir das teorizações de Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein	Fernando Henrique Fogaça Carneiro	2017	Dissertação	Acadêmico	Profª. Dra. Fernanda Wanderer	Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
4. Educação Matemática e Educação de Surdos: tecendo memórias na perspectiva da educação inclusiva	Maria Eliana Soares	2017	Dissertação	Profissional	Profª. Dr. Elielson Ribeiro de Sales. Coorientadora: Prof.ª Dra. France Fraiha-Martins	Programa de Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, na linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Ciências e Matemática para a
5. Contribuições do Programa Etnomatemática para o desenvolvimento da educação financeira de alunos surdos que se comunicam em Libras	Rodrigo Carlos Pinheiro	2017	Dissertação	Profissional 1	Prof. Dr. Milton Rosa	Programa de Mestrado Profissional em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto
6. Programa Etnomatemática e estudos surdos: interlocuções na educação estatística de alunos surdos em uma escola pública inclusiva	Pablo Ricardo Cardoso	2018	Dissertação	Profissional	Prof. Dr. Edmilson Minoru Torisu	Programa de Mestrado em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto

Fonte: elaborado pela autora, com base nas pesquisas realizadas nos bancos de dados citados anteriormente.

Quadro 12 - Produções que utilizaram a História Oral como metodologia

	Estudo 1	Estudo 2
Título	1. O que os surdos contam sobre a matemática nas suas trajetórias escolares: a produção de fontes orais em Libras a partir da História Oral	2. Enfim, posso falar! Relatos de surdos paranaenses que vivenciaram a transformação do oralismo ao bilinguismo
Autor	Daniel Duarte Silveira	Beatriz Ignatius Nogueira Soares
Ano	2018	2019
Tipo de pesquisa	Dissertação	Dissertação
Modalidade	Acadêmico	Acadêmico
Orientador(a)	Prof. Dr. Diogo Franco Rios	Prof. Dr. Carlos Roberto Vianna
Programa	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas	Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Setor de Ciências Exatas, da Universidade Federal do Paraná.

Fonte: elaborado pela autora, com base nas pesquisas realizadas nos bancos de dados citados anteriormente.

Dando continuidade, realizei a leitura da introdução, da metodologia, do desenvolvimento e da conclusão dos trabalhos. Com base nos resultados e reconhecendo que essas informações sintetizam os principais pontos de cada pesquisa, elaborei um material que agrupa esses dados, complementando-os com observações que auxiliam a compreensão dos temas discutidos.

Ressalto que as temáticas selecionadas nas pesquisas analisadas, por vezes, atravessam mais de um campo de estudo, o que evidencia a peculiaridade do ensino de matemática para pessoas surdas. No entanto, optei por distribuí-las conforme o que considerei mais preponderante em cada uma delas. Essa organização destacou os aspectos predominantes abordados em cada pesquisa, permitindo uma análise mais estruturada e coerente com os objetivos deste estudo. Para essa apresentação, segui a ordem exposta nos quadros anteriores.

2.2.1 O ensino e aprendizagem de matemática

A tese de doutorado de Fábio Alexandre Borges, “A Educação Inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo Intérprete de Libras” (2013), destinou-se a

entender como se dá o ensino e a aprendizagem de matemática por estudantes surdos que contam com o apoio de um intérprete de Libras. A pesquisa foi desenvolvida na Região Sul e investigou os processos de ensino e aprendizagem de matemática por estudantes surdos incluídos no ensino regular, com foco na atuação do Intérprete de Libras (ILS) como mediador do saber matemático. O estudo parte do reconhecimento de que, embora o discurso da inclusão proponha uma escola para todos, diversas barreiras ainda persistem no cotidiano educacional, para os surdos. Entre essas, salienta-se a centralidade da oralidade como meio de comunicação nas aulas e a pouca valorização das experiências visuais desses estudantes.

Realizada em duas escolas públicas do interior do Paraná, a pesquisa qualitativa foi dividida em dois estudos de caso. No Caso 1, foram observadas 30 aulas de matemática do 9º ano e aplicadas 12 atividades a alunos surdos e ouvintes. Já no Caso 2, analisaram-se gravações de aulas com foco na linguagem do professor e na interpretação em Libras. As análises revelaram desafios relacionados à ausência de interação entre surdos e ouvintes, indefinição do papel do ILS, escassez de recursos visuais e formação docente insuficiente. Além disso, constatou-se que os estudantes surdos enfrentam dificuldades na leitura de enunciados matemáticos, ou seja, na compreensão e na interpretação, agravadas pela limitada familiaridade dos professores com a Libras e pela ocorrência de incoerências na tradução dos conteúdos.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa é sustentada por autores como, Sacks (1998, 2010), Quadros (2002), Lacerda (2000), Lane (1992) e Strobel (2008), que tratam da surdez sob a perspectiva socioantropológica e do bilinguismo, bem como por estudos sobre resolução de problemas matemáticos e linguagem (Dante, Echeverría, Nunes). A reflexão crítica sobre a linguagem, o papel dos intérpretes e o direito dos surdos à aprendizagem plena fundamentam a análise e apontam para a urgência de se repensar as práticas pedagógicas e os processos formativos envolvidos na educação inclusiva.

Nas considerações finais, o autor evidencia que a simples presença de um intérprete não garante a efetiva inclusão dos surdos. Para uma educação de qualidade, é necessário repensar práticas pedagógicas, valorizar a visualidade no ensino de matemática, garantir formação adequada a professores e intérpretes, e reconhecer as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. A tese traz contribuições ao evidenciar que o sucesso da inclusão não depende apenas da inserção física dos alunos, mas da construção de ambientes verdadeiramente acessíveis e acolhedores para a diferença.

Já a pesquisa de dissertação de mestrado (Acadêmico) de Thamires Belo de Jesus, “(Des)construção do pensamento geométrico: uma experiência compartilhada entre professores e uma aluna surda” (2014), foi desenvolvida na Região Sudeste e surgiu da

necessidade de elaborar práticas pedagógicas inclusivas para o ensino e a aprendizagem da geometria para/por alunos surdos. A autora adotou como principais referenciais teóricos a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, de Piotr Galperin, e a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, além de dialogar com os Estudos Surdos a partir de autores como Skliar, Dorziat, Lopes, Vieira-Machado e Foucault. O estudo investigou como se dá o processo de ensino e aprendizagem da geometria para uma estudante surda do 8º ano do Ensino Fundamental, com foco na (des)construção do pensamento geométrico mediado por materiais pedagógicos. Com base na abordagem histórico-cultural e na Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, de Piotr Galperin, a pesquisa propõe práticas inclusivas que respeitam a visualidade e a singularidade linguística da estudante surda, rompendo com uma lógica puramente oralizada e conteudista.

A metodologia adotada é qualitativa, com intervenção pedagógica em parceria com professores, intérprete, instrutor surdo e a própria aluna, em uma escola municipal de Vitória (ES). Foram utilizados diversos materiais pedagógicos como Tangram, Geoplano, vídeos, objetos do cotidiano e recursos visuais para explorar conceitos de geometria plana e espacial. Os dados revelaram que o uso de materiais concretos contribuiu para a mediação entre a aluna, os professores e o conteúdo matemático, facilitando a formação de imagens mentais, a visualização de conceitos e a construção de significados geométricos.

Durante a intervenção, a estudante passou a ter uma participação crítica, demonstrando maior autonomia e consciência sobre os processos de resolução. A investigação mostrou que a construção do conhecimento não se deu de forma linear, mas envolveu momentos de desconstrução de ideias equivocadas, tanto por parte da estudante quanto dos professores e da pesquisadora, evidenciando um processo dialógico e compartilhado.

As considerações finais destacam que o sucesso no ensino de matemática para surdos exige uma escuta sensível às especificidades linguísticas e culturais desse grupo, o uso intencional de recursos visuais e uma prática pedagógica colaborativa. A dissertação reforça a importância de romper com modelos educacionais normativos e propõe um ensino de matemática que reconheça as diferenças como potência, não como limitação.

A tese de Fabiane Guimarães Vieira Marcondes, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo, na Região Sudeste, investiga “Os sentidos do zero: as metáforas nas expressões de alunos surdos e professores de matemática”, a partir de uma perspectiva sociocultural e da cognição corporificada. O trabalho buscou compreender como recursos linguísticos incluindo linguagem oral, Libras e gestos influenciam a produção de significados sobre o zero em práticas escolares

e discursivas. A autora fundamenta sua pesquisa em autores como Lev Vygotsky (defectologia, mediação, compensação), George Lakoff e Rafael Núñez (metáforas conceituais), Anna Sfard (metáforas de aprendizagem) e Luis Radford (linguagem e pensamento em contextos culturais).

A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou como metodologia uma combinação entre estudo de caso e análise discursiva com inspiração na abordagem do “fenômeno situado”. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas com cinco professores de matemática e vinte estudantes surdos do Ensino Fundamental II. Além disso, foi realizada uma intervenção pedagógica em que os estudantes assistiram ao vídeo “O mundo sem o zero” e foram convidados a elaborar legendas, permitindo o aprofundamento da análise dos sentidos construídos. As expressões dos participantes foram registradas por videogravação e analisadas com base nos estilos de pensamento narrativo e paradigmático e na identificação de metáforas e gestos.

Os resultados revelaram sete metáforas principais atribuídas ao zero: “zero é ausência”, “zero é um lugar”, “zero é fracasso” e “zero é companhia” presentes tanto em relatos de professores quanto em relatos de estudantes, além de “zero é infinitamente pequeno”, “zero é arrasador” e “zero é divisor de águas”, expressas somente pelos professores. As análises indicaram que os estudantes surdos constroem sentidos por meio de sinais icônicos, mapeamentos metafóricos e uso expressivo do corpo, revelando modos próprios de significar o conteúdo matemático.

Nas considerações finais, a autora defende que as metáforas, os gestos e os estilos de pensamento são elementos potentes para a compreensão do conhecimento matemático em contextos bilíngues. A tese reforça que as formas de expressão utilizadas por estudantes surdos não são obstáculos, mas caminhos legítimos para a construção de sentidos matemáticos, exigindo, por parte dos professores, um olhar atento e aberto à diversidade linguística e cultural. Ao valorizar os discursos dos sujeitos surdos, a pesquisa contribui para ampliar os horizontes da Educação Matemática Inclusiva.

A dissertação de Mestrado (Profissional) de Fernanda Bittencourt Menezes Rocha, intitulada “Ensinando geometria espacial para estudantes surdas de uma escola pública de Belo Horizonte (MG): um estudo fundamentado na perspectiva histórico-cultural”, tem como objetivo investigar práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de conceitos de geometria espacial por estudantes surdas. Fundamentada na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, a pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Matemática da Universidade Federal de Ouro Preto, Região Sudeste.

A metodologia adotada foi qualitativa, com observações em sala de aula, entrevistas

com responsáveis e intérpretes, análise de vídeos, documentos escolares e produções das estudantes. A pesquisadora atuou como professora-pesquisadora, planejando e aplicando atividades de ensino com foco na mediação visual e no uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras). A coleta de dados ocorreu em ambiente natural, com quatro estudantes surdas do 9º ano do Ensino Fundamental.

Os referenciais teóricos utilizados incluíram, principalmente, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky e os trabalhos de Bogdan e Biklen (1994), Alves-Mazzotti (1998) e Santos Filho (2009), que subsidiaram a construção metodológica e a análise dos dados. A abordagem conferiu notoriedade à importância da linguagem, da mediação e das interações sociais no processo de ensino-aprendizagem.

Entre os resultados, observou-se maior participação e autonomia das estudantes ao realizarem as atividades propostas, com destaque para o desenvolvimento de vocabulário em Libras e compreensão de conceitos geométricos como poliedros, vértices, arestas e faces. Uma das estudantes, inicialmente com baixa autoestima e dificuldades, apresentou avanços significativos em sua compreensão e envolvimento. As atividades propiciaram também a criação e o compartilhamento de sinais em Libras, demonstrando o papel ativo das estudantes na construção do conhecimento.

Nas considerações finais, a autora ressalta que a experiência permitiu compreender melhor o universo das pessoas surdas e pensar em metodologias acessíveis para o ensino de matemática. O estudo contribui para o campo da Educação Matemática Inclusiva ao apresentar uma proposta concreta e refletida de ensino voltada às especificidades linguísticas e cognitivas de estudantes surdas.

A dissertação de mestrado (Acadêmico), de Elizabete Leopoldina da Silva “Luz, câmera, ação: adaptando uma teleaula de frações para o público surdo” (2014), também foi desenvolvida na Região Sudeste e discutiu e avaliou a acessibilidade de um material de ensino a distância no Brasil. Esta pesquisa teve como foco a análise da acessibilidade de materiais de ensino a distância para pessoas surdas, especialmente no contexto do programa Telecurso 2000. A autora busca compreender e adaptar uma teleaula que aborda o conteúdo de frações, com o objetivo de torná-la mais acessível a estudantes surdos adultos que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A pesquisa é fundamentada nas contribuições de Lev Vygotsky, George Sacks e Rafael Nuñez, articulando os conceitos de mediação, linguagem, acessibilidade e ensino de números racionais.

A metodologia utilizada foi a qualitativa, com base em estudo de caso e pesquisa aplicada. A coleta de dados envolveu observações, entrevistas, aplicação de questionários e

análises de desempenho dos participantes. O trabalho foi dividido em três etapas: 1^a) aplicação do material original a três participantes surdos da região metropolitana de São Paulo; 2^a) desenvolvimento de uma versão adaptada da teleaula (TA) e de uma apostila (AA), considerando a primeira língua dos sujeitos, a representação visual e o conteúdo matemático; e 3^a) aplicação do material adaptado a quatro surdos residentes em Rio Claro SP. As adaptações envolveram ajustes na apresentação visual, em Libras, na criação e validação de sinais específicos para frações e na reestruturação do conteúdo de forma mais visual e compreensível.

Os resultados mostraram que, embora as adaptações tenham melhorado a compreensão geral dos conteúdos por parte dos participantes, ainda persistem dificuldades, especialmente com o material impresso. A pesquisa reforça que a presença de uma janela de Libras, isoladamente, não garante a acessibilidade plena. É necessário um olhar atento às especificidades linguísticas, culturais e visuais do público surdo, com foco em estratégias pedagógicas que promovam de fato a inclusão.

Nas considerações finais, a autora pontua que adaptar materiais para surdos exige mais do que simples tradução, envolve compreender as singularidades desse público, fomentar sua participação no processo de construção de sentido e desenvolver recursos que dialoguem com sua forma de perceber o mundo. A pesquisa contribui com reflexões e práticas que avançam no sentido de uma Educação Matemática mais acessível.

A dissertação de mestrado (Acadêmico) de Ana Carolina Machado Ferrari abordou a “Atuação do tradutor intérprete de libras na aprendizagem matemática de surdos no ensino fundamental” (2014). Essa pesquisa investigou os limites, possibilidades e implicações da atuação do tradutor intérprete de Libras (TILSP) no processo de aprendizagem matemática de estudantes surdos no ensino fundamental, tendo como objetivo compreender em que medida a mediação do intérprete se aproxima ou se distancia dos conhecimentos matemáticos trabalhados pelo professor ouvinte. A autora se fundamenta na perspectiva sócio-histórico-cultural, ancorada especialmente em Lev Vygotski, além de dialogar com autores como Strobel, Skliar, Goldfeld, Frade, Meira e Lacerda, além de diretrizes legais como o Decreto nº 5626/2005 e a Lei nº 12.319/2010, que regulamentam a atuação do intérprete de Libras.

A metodologia utilizada é qualitativa, com observações de sala de aula, registros em áudio e vídeo, entrevistas semiestruturadas e diário de campo. A pesquisa foi realizada em duas escolas da rede pública de Belo Horizonte (MG), na Região Sudeste, com a participação de intérpretes, professores de matemática e alunos surdos de três turmas, duas do ensino fundamental (7º e 8º anos) e uma da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Para análise, foram selecionados dois episódios representativos um sobre “valor absoluto” e outro sobre “ângulos”.

Os resultados indicaram que a atuação dos intérpretes frequentemente se distancia do conteúdo matemático ensinado pelos professores, principalmente por dois motivos, a ausência de formação específica em matemática e baixa proficiência em Libras. Foi observada também uma tensão entre professor e intérprete em relação à responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes surdos, especialmente na EJA. Em todos os casos, a simples presença do intérprete não se mostrou suficiente para garantir a compreensão e dos conceitos matemáticos por parte dos estudantes surdos.

Nas considerações finais, a autora reforça que a interação direta entre professor e aluno surdo é desejável e que a formação de professores e intérpretes precisa ser revista e ampliada. O estudo evidencia que a mediação do intérprete precisa ser pensada em conjunto com práticas pedagógicas inclusivas e bilíngues, voltadas às necessidades visuais e linguísticas dos estudantes surdos. Concluiu-se que o fracasso ou sucesso na aprendizagem matemática de alunos surdos não pode ser atribuído exclusivamente à atuação do intérprete, mas depende de uma articulação mais ampla entre currículo, formação docente e acessibilidade linguística.

A tese de Silvia Teresinha Frizzarini investiga como os registros de representação semiótica e suas possíveis coordenações impactam o ensino e a aprendizagem da álgebra por alunos surdos fluentes em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Fundamentada na teoria de Raymond Duval (2009), a pesquisa assume que o domínio dos sistemas semióticos para a compreensão conceitual em Matemática, em conteúdos como inequações, que exigem transições entre registros algébrico, gráfico, simbólico e linguístico.

A metodologia utilizada foi a Engenharia Didática, conforme difundida por Artigue, envolvendo quatro fases: análise preliminar, análise a priori, experimentação e validação. O estudo foi realizado com sete estudantes surdos do Ensino Médio de uma escola bilíngue do norte do Paraná, na Região Sul e incluiu ainda uma análise complementar de estudantes surdos espanhóis, com foco nos conhecimentos prévios, em uma escola regular de Barcelona. A sequência didática aplicada envolveu cinco atividades voltadas à resolução de inequações, explorando registros diversos e o uso do software Graphequation como estratégia de apoio visual e cognitivo.

Os resultados revelaram que os estudantes surdos brasileiros utilizam a língua de sinais de forma simultânea e espacial, o que facilita a conversão de registros, por exemplo, de expressões algébricas para Libras e desta para a escrita, com o suporte de representações intermediárias gráficas. Já os estudantes surdos espanhóis, inseridos em um modelo de educação oralizante, apresentaram dificuldades nas conversões cognitivas, com predominância da datilologia e traduções lineares, o que comprometeu a construção dos conceitos algébricos.

A pesquisa reforça que o uso da Libras, por sua natureza visual/motora, é um recurso potente para o ensino de álgebra, especialmente quando associado a representações gráficas. No entanto, salienta-se a necessidade de ampliar o léxico matemático na Libras e de desenvolver estratégias didáticas que valorizem a simultaneidade e a espacialidade dessa língua, evitando a limitação a algoritmos simbólicos ou respostas numéricas.

Os principais autores que fundamentam a pesquisa incluem Raymond Duval (representações semióticas), Oliver Sacks (linguagem e cognição em pessoas surdas), Gesser e Góes (Estudos Surdos e cultura visual), além de Nogueira, Goldfeld e Zanquetta, que abordam a relação entre linguagem, cognição e Educação Matemática.

Em suas considerações finais, Frizzarini conclui que o ensino de álgebra para surdos precisa valorizar as potencialidades da língua de sinais e suas características discursivas, possibilitando a apropriação conceitual por meio de múltiplas representações. A tese traz uma relevante contribuição para a construção de práticas pedagógicas bilíngues e visualmente estruturadas, voltadas à educação matemática inclusiva e culturalmente sensível.

A tese de Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho, defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP, em 2015, investiga “A constituição de saberes de estudantes surdos em aulas de Matemática desenvolvidas em um contexto de educação bilíngue, a partir da perspectiva do letramento”. A pesquisa parte da compreensão da surdez como uma construção sociocultural e histórica, valorizando as práticas sociais e os usos linguísticos das pessoas surdas na produção de significados matemáticos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada com duas turmas do 7º ano do Ensino Fundamental do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, na Região Sudeste durante o ano letivo de 2012. As aulas foram ministradas por uma professora de Matemática com o apoio de um assistente educacional surdo, em uma proposta de docência compartilhada. Os dados foram organizados e analisados a partir de três eixos temáticos: 1º) a aprendizagem numa perspectiva de letramento; 2º) a mediação do assistente educacional como educador e cidadão surdo; e 3º) o papel da Libras e da Língua Portuguesa no contexto da educação bilíngue.

Os principais referenciais teóricos que embasam a análise são os estudos sobre bilinguismo e letramentos, especialmente a partir das contribuições de Mikhail Bakhtin (1992) acerca da interação verbal, além das contribuições de autores dos Estudos Surdos, como Ladd (2013), e da literatura que trata da educação matemática inclusiva e bilíngue. O olhar diacrônico sobre a história da educação de surdos e do próprio INES também contribuiu para situar a prática pedagógica observada no tempo e nas disputas políticas em torno do direito à educação

bilíngue.

Os resultados apontam que o contexto bilíngue, quando sustentado por propostas interdisciplinares e práticas de letramento significativas, favorece a constituição de múltiplos saberes pelos estudantes surdos. A presença do educador surdo foi fundamental, não apenas como mediador linguístico, mas como referência identitária e cultural. A interação entre Libras e Língua Portuguesa não se deu de forma estanque, mas como línguas que se entrelaçam nos processos de construção do conhecimento e na leitura de mundo.

Nas considerações finais, a autora destaca a importância de um projeto de educação bilíngue que vá além da mera tradução de conteúdos, e que considere a Libras como língua de instrução e de produção de saberes. Ademais, ela enfatiza a urgência de pesquisas voltadas ao desenvolvimento de uma linguagem matemática acadêmica em Libras, bem como a necessidade de preparar as pessoas surdas para transitar entre diferentes línguas e comunidades. A tese reforça a potência de uma prática pedagógica comprometida com o reconhecimento das línguas, culturas e modos de ser surdos no espaço escolar.

A dissertação de mestrado (Acadêmico), “Práticas matemáticas visuais produzidas por alunos surdos: entre números, letras e sinais” (2015), de Daiane Kipper, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), investiga as práticas matemáticas visuais produzidas por estudantes surdos, analisando como essas práticas se constituem no contexto do currículo escolar e que implicações podem emergir para a educação bilíngue. O estudo parte da inquietação sobre como a Matemática pode ser entendida por pessoas surdas por meio de formas de expressão visuais, questionando a centralidade da linguagem escrita e verbal no ensino da disciplina.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em uma escola pública referência no atendimento de surdos, situada na região do Vale do Rio Pardo, no Rio Grande do Sul, na Região Sul. Participaram da investigação seis estudantes surdos do 6º ano do Ensino Fundamental e uma professora das séries iniciais que havia trabalhado com os estudantes anteriormente. O corpus empírico foi constituído por quatro oficinas de frações, registros do diário de campo, materiais escritos produzidos pelos alunos, pareceres descritivos, entrevista com a professora e o plano de estudos da escola.

A metodologia adotada é inspirada nos pressupostos pós-estruturalistas e nas metáforas de pesquisa como “abrir a caixa” (Foucault) e os “labirintos” (Corazza), que refletem a não linearidade do processo investigativo. A autora estrutura sua análise em três unidades temáticas: 1ª) as relações de poder presentes nos pareceres descritivos escolares; 2ª) a tensão entre o visual e o escrito na Matemática Escolar; e 3ª) as práticas matemáticas visuais e a criação de sinais

específicos no currículo.

A fundamentação teórica está ancorada nos Estudos Culturais e Estudos Surdos, com destaque para autores como Michel Foucault (subjettivação e relações de poder), Walter Benjamin e Jorge Larrosa (experiência), e Ubiratan D'Ambrosio (Etnomatemática). A Etnomatemática, é mobilizada para problematizar o currículo tradicional e refletir sobre os saberes produzidos nos cotidianos escolares dos estudantes surdos.

Os resultados evidenciam que as práticas matemáticas visuais dos estudantes surdos não podem ser reduzidas à tradução da Língua Portuguesa para a Libras, pois envolvem formas próprias de significação que articulam sinais, gestos, imagens e objetos concretos. A produção e a convenção de novos sinais matemáticos no contexto escolar surgem como estratégias potentes de apropriação conceitual, aproximando a Matemática da experiência cultural surda.

Nas considerações finais, Kipper (2015) defende que uma proposta de educação bilíngue crítica precisa reconhecer e valorizar os modos de ser, aprender e se comunicar dos estudantes surdos. O estudo propõe que as práticas visuais matemáticas sejam acionadas ao currículo como expressões legítimas de conhecimento e não apenas como adaptações didáticas, contribuindo para uma escola inclusiva e democrática.

A dissertação defendida no Mestrado (Profissional) em Educação Matemática da Universidade Federal de Juiz de Fora, na Região Sudeste, intitulada “A inclusão matemática de um aluno surdo na rede municipal de Juiz de Fora mediada por um professor colaborativo surdo de Libras atuando em bidocência”, em 2015, de autoria de Kátia Parreira Brettas, investiga como ocorre a inclusão de um estudante surdo no ensino de Matemática em uma escola pública municipal, a partir da atuação de um professor colaborativo surdo de Libras em regime de bidocência. A pesquisa parte da compreensão da Libras não somente como língua, mas como mediadora da comunicação e a aprendizagem de pessoas surdas em contextos inclusivos.

A metodologia adotada foi qualitativa, configurando-se como um estudo de caso com base na perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky, no que tange às noções de mediação simbólica, zona de desenvolvimento proximal e defectologia. O campo empírico foi uma escola pública da rede municipal de Juiz de Fora (MG), reconhecida por suas ações inclusivas voltadas a estudantes surdos. A coleta de dados foi realizada por meio de visitas periódicas à escola, observações de aulas, notas de campo, registros em vídeo realizados pelo professor colaborativo e entrevistas com os participantes envolvidos.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a presença do professor surdo colaborativo em regime de bidocência potencializa a inclusão, uma vez que ele atua não apenas como tradutor da Libras, mas como mediador cultural e linguístico entre a professora regente, o aluno

surdo e os colegas ouvintes. A atuação colaborativa permitiu ao aluno surdo maior compreensão dos conteúdos matemáticos, favorecendo sua participação nas atividades escolares e seu desenvolvimento social.

As análises apontam que a bidocência, ao respeitar as especificidades linguísticas e culturais do estudante surdo, contribui para a construção de um ambiente de aprendizagem mais equitativo. A pesquisa também revelou que a formação e o envolvimento da equipe escolar são fundamentais para o sucesso da inclusão, sendo necessário o rompimento com práticas pedagógicas centradas exclusivamente na oralidade e na normatização.

Nas considerações finais, Brettas (2015) defende que a inclusão escolar de estudantes surdos demanda mais do que a presença de intérpretes, requer a construção de práticas pedagógicas bilíngues, a valorização da cultura surda e a promoção de estratégias que viabilizem o protagonismo do estudante surdo no processo de ensino e aprendizagem. A dissertação reforça a relevância de políticas públicas que apoiem a formação de professores surdos e a institucionalização da bidocência como prática transformadora na educação inclusiva.

A tese de doutorado de Maria Emília Melo Tamanini Zanquetta, “Uma investigação com alunos surdos do ensino fundamental: o cálculo mental em questão”, defendida em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá, investiga as possibilidades didático-pedagógicas do trabalho com cálculo mental, em Libras, com alunos surdos fluentes. O estudo parte do reconhecimento de que os estudantes surdos se constituem por experiências visuais e que, portanto, suas formas de compreender e se expressar no mundo no campo da Matemática requerem abordagens diferenciadas.

A pesquisa é de natureza qualitativa e utiliza como metodologia a Engenharia Didática, com apoio teórico na Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud. A investigação se desenvolveu por meio da aplicação de uma sequência didática composta por dois blocos, o Sistema de Numeração Decimal (SND) e o Campo Conceitual Aditivo. Participaram três estudantes surdos do Ensino Fundamental (final do 6º ano), sendo dois deles também diagnosticados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). As atividades foram pensadas para explorar estratégias mentais de cálculo e suas representações em Libras.

Os resultados indicam que os estudantes ainda estavam em processo de construção do Sistema de Numeração Decimal (SND) e enfrentavam desafios na consolidação das regras desse sistema, na diferenciação entre a numeração falada e escrita. A pesquisa identificou estratégias recorrentes, como contagem direta, sobrecontagem com e sem uso de dedos,

contagem regressiva, uso de propriedades dos números e realização de cálculos com base em regularidades percebidas. Também, foi evidenciado que o uso da Libras como língua de mediação potencializou a construção de significados matemáticos, embora ainda haja outras demandas, no que se refere à terminologia matemática em sinais.

O trabalho se fundamenta teoricamente, além de Vergnaud, em autores como Vygotsky, Guimarães, Goldfeld, e nas contribuições dos Estudos Surdos, considerando a surdez como experiência visual e a Libras como instrumento essencial para a cognição e aprendizagem de estudantes surdos. A tese também dialoga com pesquisas anteriores sobre cálculo mental (Parra, Gómez, Guimarães), adaptando suas concepções à realidade de pessoas surdas.

Nas considerações finais, Zanquetta (2015) defende que o cálculo mental, quando trabalhado de forma sistematizada, dialogada e visualmente estruturada, pode ser uma estratégia valiosa para a educação matemática de surdos. A autora reforça a importância de repensar o currículo e os recursos didáticos, considerando a Libras como meio de ensino e aprendizagem, e salienta a necessidade de formação específica para professores que atuam com esses estudantes. A tese contribui com subsídios para a construção de práticas pedagógicas bilíngues, à diferença e à singularidade dos estudantes surdos.

A dissertação de mestrado (Acadêmico) de Ilvanir da Hora Santos, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe (UFS), na Região Nordeste tem como objetivo investigar “O ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos no ensino fundamental: estudo de caso” (2015). A pesquisa parte da constatação de que, apesar dos avanços legais em favor da inclusão, persistem desafios no processo de ensino-aprendizagem de matemática para estudantes surdos, especialmente no que se refere à adaptação metodológica e linguística dos conteúdos escolares.

A metodologia adotada foi qualitativa, caracterizada como estudo de caso com abordagem fenomenológico-hermenêutica. A investigação foi realizada em uma escola estadual de Aracaju (SE), reconhecida pelo atendimento a estudantes com deficiência auditiva. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com três professoras e uma intérprete, além de observações não estruturadas em sala de aula, totalizando 16 horas de acompanhamento. O estudo analisou a formação docente, a comunicação em sala de aula, as metodologias utilizadas e as estratégias de ensino das operações matemáticas.

Os principais resultados indicaram que, embora as professoras tenham formação e cursos em Libras, persistem dificuldades na comunicação com os estudantes surdos e na escolha de estratégias adequadas ao ensino da matemática. A presença do intérprete em sala é reconhecida como importante, mas não suficiente para garantir o pleno acesso ao conhecimento.

As práticas mais exitosas envolveram o uso de recursos visuais, materiais concretos como o material dourado, e jogos como o bingo e o “entre cobras e escadas”, que favorecem a compreensão das operações por meio da experiência visual e da ludicidade.

Os referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa incluem autores como Mantoan (2006), Nogueira (2013), Fávero e Pimenta (2006), Goldfeld (2002), Lacerda (2006), Vygotsky (2007) e Strobel (2008). Esses autores sustentam a concepção sociointeracionista da aprendizagem, a centralidade da língua de sinais na educação de surdos e a valorização da cultura surda como base para a construção de saberes matemáticos.

Nas considerações finais, Santos (2015) defende que o ensino das quatro operações para estudantes surdos requer práticas pedagógicas bilíngues, visualmente estruturadas e culturalmente sensíveis. A pesquisa evidencia a urgência de políticas públicas que ampliem a formação continuada dos professores, assegurem a atuação qualificada de intérpretes e reconheçam a Libras como língua de instrução e de mediação da aprendizagem. A autora conclui que apenas com a valorização das especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos será possível promover uma educação matemática inclusiva.

Ivanete Maria Barroso Moreira, em sua tese de doutorado “Os jogos de linguagem entre surdos e ouvintes na produção de significados de conceitos matemáticos”, defendida, em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica, na Região Norte, tem como foco compreender como os jogos de linguagem entre alunos surdos e ouvintes contribuem para a construção de significados de conceitos matemáticos em salas de aula inclusivas. A pesquisa parte da inquietação sobre os desafios linguísticos enfrentados por estudantes surdos na aprendizagem da matemática e propõe uma análise pautada nas ideias do filósofo Ludwig Wittgenstein, especialmente sua noção de “jogos de linguagem”, “formas de vida” e “uso de regras”.

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, configurando-se como um estudo de caso, realizado em uma escola pública estadual do município de Ananindeua-PA, com uma turma do 3º ano do Ensino Médio composta por cinco estudantes surdos, sete ouvintes, um professor de Matemática e uma intérprete de Libras. Os dados foram coletados por meio de observações em sala, entrevistas, gravações de vídeo e áudio, questionários, análise de atividades matemáticas e diários de campo.

A pesquisa foi organizada em dois eixos de análise: 1º) os jogos de linguagem entre pessoas surdas e ouvintes; e 2º) o uso de regras linguísticas no ensino de conteúdos como equação da circunferência e números complexos. Os resultados revelam que, em sala de aula, ocorrem múltiplas interações comunicativas com diferentes modalidades linguísticas, oral,

escrita e sinalizada que se entrelaçam na tentativa de construir significados matemáticos. Foram identificadas “regras particulares” estabelecidas entre estudantes, intérprete e professor, bem como os desafios relacionados à tradução de termos matemáticos específicos para a Libras, devido à ausência de sinais técnicos e à polissemia das línguas envolvidas.

A pesquisa mostra que o papel da intérprete transcende a tradução literal, exigindo interpretações culturais e conceituais para mediar o entendimento dos estudantes surdos. Além disso, essa investigação enfatiza a pertinência do trabalho colaborativo entre professor e intérprete e a valorização da experiência e do repertório linguístico dos estudantes surdos, incluindo sinais próprios e estratégias visuais.

O referencial teórico está centrado nas obras de Ludwig Wittgenstein, sobretudo “Investigações Filosóficas”, e dialoga com autores como Skliar, Quadros, Perlin, Strobel, Freire, entre outros estudiosos da linguagem e da surdez, bem como da Educação Matemática.

Nas considerações finais, Moreira (2015) defende que os jogos de linguagem são constitutivos da aprendizagem matemática em contextos inclusivos, e que a atenção à multiplicidade de formas de expressão e de significação para promover a equidade no ensino. A tese oferece importantes contribuições para a construção de práticas pedagógicas bilíngues e sensíveis às experiências linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

A dissertação de mestrado (Acadêmico) de Magda Cabral Costa Santos, apresentada, em 2015, ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, na Região Centro Oeste, tem como objetivo pesquisar a “Investigação matemática em sala de aula como metodologia de ensino para a inclusão de estudantes surdos no ensino regular”. Motivada pelas dificuldades enfrentadas por professores e estudantes surdos nas aulas de Matemática, a autora propõe uma abordagem pedagógica que valoriza a participação dos estudantes e considera a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como essencial para o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e se configura como um estudo de caso, realizado com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Jataí (GO), com foco especial na inclusão de uma estudante surda com surdez congênita. Os dados foram coletados por meio de observações em sala de aula, aplicação de questionários à professora regente e à intérprete, além da implementação de uma sequência de ensino baseada na investigação matemática, composta por três atividades exploratórias. A análise centrou-se na participação da estudante surda e de seus colegas nas atividades investigativas, nas interações mediadas pela Libras e na resolução de problemas matemáticos entre outros conteúdos.

Os resultados indicam que a metodologia de investigação matemática favorece a

inclusão efetiva do aluno surdo, promovendo sua interação com os demais colegas e com os conteúdos escolares. A estudante surda demonstrou desempenho semelhante ao dos colegas ouvintes quando inserida em práticas pedagógicas que reconheçam suas especificidades linguísticas e culturais. As atividades investigativas possibilitaram que ela elaborasse estratégias de resolução, expusesse suas ideias e participasse ativamente do processo de aprendizagem, revelando que as dificuldades enfrentadas são mais pedagógicas do que cognitivas.

A fundamentação teórica se baseia principalmente nos estudos de Lev Vygotsky, especialmente na compreensão de que limitações sensoriais não determinam limitações cognitivas, e nos princípios da educação bilíngue defendidos por autores como Nogueira (2011), Goldfeld (2002) e Góes (2012). A proposta metodológica dialoga também com as ideias de Ponte (2003) e Gomes e Nacarato (2010) sobre a investigação matemática como prática de valorização da autonomia, da argumentação e da construção de significados.

Nas considerações finais, a autora defende que a investigação matemática se mostra uma metodologia apropriada para a inclusão do estudante surdo, pois promove a interação social, a mediação linguística e a construção coletiva do conhecimento. A pesquisa reforça que, quando o estudante surdo é inserido em práticas educativas inclusivas, ele revela as mesmas potencialidades de aprendizagem que os demais colegas. A dissertação contribui, assim, para a construção de práticas inclusivas apoiadas em estratégias visuais, na Libras e no protagonismo dos estudantes surdos.

O pesquisador Cristiano Campos Donado, em sua dissertação mestrado (Acadêmico) “Vozes das mãos e sons dos olhos: discursos algébricos de surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais - Libras”, apresentada, em 2016, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo, tem como objetivo analisar os significados algébricos que emergem nos discursos de pessoas surdas usuários da Libras, especialmente em relação às noções de generalização, indeterminação, analiticidade e aritmetismo. A investigação parte da perspectiva de que o pensamento algébrico pode se manifestar por meio de diferentes sistemas semióticos, e que a Libras tem potencial expressivo próprio que deve ser compreendido.

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação, valorizando o envolvimento do pesquisador nas interações. O estudo foi realizado com três participantes surdos fluentes em Libras, que tanto já haviam vivenciado como não vivenciado experiências com a álgebra presente no contexto escolar, por meio da aplicação de 14 atividades algébricas distribuídas em duas fases. As atividades foram videogravadas e os discursos dos participantes traduzidos da Libras para o

português. As análises foram conduzidas com base nas teorias de Luis Radford, com sua Teoria Cultural da Objetificação, e Romulo Lins, com o Modelo dos Campos Semânticos.

Os resultados revelam a emergência de diversas interpretações sobre o símbolo de igualdade, a utilização de metáforas visuais e a preferência por representações pictóricas em detrimento da linguagem alfanumérica. Os participantes criaram metáforas como “casa” ou “lugar vazio” para representar variáveis, o que expressa formas próprias de conceber a indeterminação algébrica. Observou-se que os sinais em Libras para igualdade e equivalência carregam sentidos distintos, reforçando a importância de compreender a língua de sinais como sistema semiótico autônomo e culturalmente situado.

As análises indicam que os estudantes surdos têm potencial para desenvolver pensamento algébrico, mas esbarram na ausência de sinais específicos para a álgebra e na ausência de propostas pedagógicas que reconheçam sua experiência visual. As atividades da segunda fase, voltadas à exploração das metáforas emergidas anteriormente, possibilitaram um aprofundamento nas ideias de substituição simbólica e nas interpretações analíticas.

Nas considerações finais, Donado (2016) defende que a Libras precisa ser reconhecida não apenas como meio de comunicação, mas como língua legítima de produção de conhecimento matemático. A pesquisa contribui com a valorização das expressões algébricas visuais e corporificadas, reforçando a urgência de repensar o ensino da matemática para surdos com base em práticas bilíngues e culturalmente relevantes. A dissertação afirma a importância de considerar os discursos visuais e corporais como constitutivos do pensamento matemático surdo e propõe novas direções para a Educação Matemática Inclusiva.

Já a dissertação de mestrado (Profissional) de Patrícia Santos da Silva, “Aspectos do processo de ensino-aprendizagem de matemática por um grupo de estudantes surdos do Ensino Médio” (2016), apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, na Região Sudeste investigou o processo de ensino-aprendizagem da matemática junto a estudantes surdos do ensino médio, focalizando as relações entre Libras, Língua Portuguesa e Linguagem Matemática na construção do conceito de função. Com abordagem qualitativa e características de pesquisa-ação, o estudo foi desenvolvido com treze estudantes surdos fluentes em Libras, matriculados no 1º ano do ensino médio de uma escola bilíngue. A coleta de dados envolveu entrevista semiestruturada, diário de campo, filmagens de aulas e análise dos protocolos das atividades desenvolvidas.

A pesquisadora propôs cinco atividades com o objetivo de desenvolver a linguagem matemática por meio do estudo algébrico das funções, abordando noções de variação, dependência, regularidade e generalização. Os resultados evidenciam que a sinalização das atividades em Libras favoreceu a compreensão

das propostas, contribuindo para que os estudantes pudessem construir estratégias de resolução. Um ponto observado foi a tendência do grupo em focar o significado isolado de palavras, o que pode comprometer a compreensão do contexto geral das questões. Ainda assim, todos os participantes conseguiram registrar suas ideias na Língua Portuguesa, revelando uma articulação produtiva entre os diferentes códigos linguísticos mobilizados.

A pesquisa também destaca o papel relevante dos recursos visuais como mediadores no processo de aprendizagem de estudantes surdos, ressaltando que tais recursos devem estar associados a signos previamente conceituados, de modo a favorecer a compreensão dos conteúdos. O trabalho foi fundamentado principalmente nos estudos de Lev Vygotsky, considerando o papel da linguagem e da mediação no desenvolvimento das funções mentais superiores, e também dialoga com autores como Campello (2008), Dalcin (2005), Harrison (2011), Góes e Campos (2011) e Sacks (1998), que contribuem com perspectivas sobre a surdez, a cultura surda e as línguas de sinais.

Nas considerações finais, Patrícia reforça que uma prática pedagógica sensível à diferença linguística e cultural dos estudantes surdos precisa considerar a Libras como língua legítima de instrução e mediação cognitiva. O estudo contribui com reflexões e práticas que apontam caminhos para o ensino da matemática em contextos bilíngues, enfatizando a importância da formação docente, da valorização da pedagogia visual e da compreensão dos modos de aprender próprios dos estudantes surdos.

Eliane Ferreira Batista, em sua pesquisa Mestrado (Profissional) “Estratégias utilizadas por um grupo de estudantes surdos ao resolver atividades envolvendo noções de função”, apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), em 2016, na Região Sudeste, teve como objetivo identificar estratégias utilizadas por estudantes surdos na resolução de atividades relacionadas à noção de função, com ênfase na relação entre língua e pensamento. A pesquisa foi fundamentada teoricamente nos estudos de Lev Vygotsky, com suas contribuições sobre pensamento e linguagem, e na proposta de Pedagogia Visual de Campello, que valoriza o uso de recursos visuais no processo de aprendizagem de estudantes surdos.

De abordagem qualitativa, a pesquisa foi estruturada em duas etapas: um estudo exploratório sobre a trajetória histórica da educação de estudantes surdos e uma análise empírica das atividades desenvolvidas com um grupo de estudantes surdos do 1º ano do Ensino Médio em uma escola bilíngue. Os dados foram obtidos por meio de questionários, observações e protocolos das atividades realizadas, que abordaram situações envolvendo conceitos iniciais de função matemática.

Os resultados mostraram que os estudantes mobilizaram diversas estratégias de resolução, como o uso de comparações visuais, identificação de regularidades e generalizações

por meio da Libras. A autora salientou a relevância da importância da fluência em Libras como base para a construção dos conceitos, e o papel dos recursos visuais na mediação das atividades propostas. A análise evidenciou que, ao utilizar a língua de sinais como ferramenta de expressão e construção do raciocínio, os estudantes desenvolveram formas próprias de representar os significados matemáticos, revelando sua capacidade de lidar com abstrações desde que as atividades estejam organizadas em uma perspectiva visual e culturalmente significativa.

Nas considerações finais, a autora acentua que o ensino da matemática para estudantes surdos precisa considerar as especificidades linguísticas e cognitivas desse grupo, propondo estratégias que articulem Libras, recursos visuais e práticas colaborativas. O estudo reforça a importância da formação docente voltada à educação bilíngue e à compreensão da Libras não apenas como meio de comunicação, mas como língua de construção de conhecimento. A pesquisa integra um projeto mais amplo desenvolvido no IFSP, voltado à compreensão dos conhecimentos matemáticos necessários para professores que atuam com estudantes surdos no Ensino Médio.

A dissertação de Orleilson Batista, apresentada, em 2016, ao Mestrado (Profissional) em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Acre, na Região Norte analisa como os recursos didáticos podem contribuir para o ensino de matemática a estudantes surdos do ensino médio. A pesquisa parte da inquietação do autor, professor da rede pública, diante dos desafios vivenciados em sua prática pedagógica com estudantes surdos e da carência de materiais adaptados à realidade linguística e cultural desses participantes. O foco recai sobre a construção e aplicação de dois recursos didáticos voltados aos conteúdos de matrizes e relações métricas no triângulo retângulo.

A pesquisa adota abordagem qualitativa com base na metodologia do estudo de caso, articulada à pesquisa narrativa, de modo a valorizar os relatos e experiências dos sujeitos envolvidos. O campo empírico incluiu uma escola pública do ensino médio em Cruzeiro do Sul (AC), onde foram realizadas observações em sala de aula, entrevistas abertas e aplicação de questionários a professores regentes de matemática, docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), intérpretes de Libras e técnicos do Núcleo de Apoio Pedagógico à Inclusão (NAPI). Os participantes diretos foram quatro estudantes surdos, quatro professores, dois docentes do AEE, quatro intérpretes e dois técnicos do NAPI.

Os resultados apontam que o uso de recursos didáticos visuais como quadros, papel cartão com velcros, peças móveis e vídeos favorece o engajamento dos estudantes surdos, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa. As atividades propostas com os materiais construídos permitiram aos estudantes desenvolver compreensão conceitual por meio

da manipulação e da visualização dos elementos matemáticos. O estudo também evidencia a importância do trabalho colaborativo entre professor regente e intérprete, com destaque para a mediação linguística em Libras como elemento do processo pedagógico.

A fundamentação teórica da pesquisa dialoga com autores como Vygotsky, Clandinin e Connelly, Stake, Triviños e Glat e Nogueira, abordando as relações entre linguagem, mediação, identidade surda e práticas inclusivas. O autor enfatiza que os estudantes surdos têm potencial para aprender matemática quando são respeitados seus tempos, modos de percepção e experiências visuais.

Nas considerações finais, Batista defende que a construção de recursos didáticos contextualizados e sensíveis à cultura surda é fundamental para a efetivação do ensino inclusivo. O trabalho destaca ainda a necessidade de formação contínua dos professores para que saibam utilizar estratégias visuais e construir práticas bilíngues, promovendo uma educação matemática que reconheça e valorize a diversidade.

Com base no levantamento realizado, constatei que as investigações se concentraram no Ensino Fundamental, com nove pesquisas, enquanto no Ensino Médio localizei seis pesquisas, sendo que três pesquisas foram desenvolvidas com alunos que já haviam concluído a Educação Básica e o locus da pesquisa não foi necessariamente no ambiente escolar. As temáticas recorrentes envolvem a mediação do intérprete de Libras, a prática pedagógica do professor, o uso de recursos tecnológicos e o ensino a distância, indicando uma preocupação dos pesquisadores com as condições de acessibilidade e as estratégias didáticas no ensino de matemática para estudantes surdos.

Diante dos resultados, evidencia-se que a presença de um intérprete de Libras em sala de aula, embora represente uma conquista legal importante ao garantir a mediação entre estudantes surdos e professores, não assegura, por si só, a aprendizagem da Matemática. Isso porque o ensino envolve não apenas a tradução linguística, mas também mediações pedagógicas específicas que considerem a visualidade, a organização espacial do conhecimento matemático e a relação entre língua, cultura e modos próprios de aprender. Nesse sentido, reconhecer a multiplicidade da cultura surda é fundamental, já que não existe um único modo de ser surdo ou de acessar o conhecimento. Valorizar essas diferenças implica investir na formação continuada de intérpretes de Libras, no desenvolvimento de estratégias didáticas para o ensino de Matemática, em práticas bilíngues de professores e na produção de materiais adaptados, que dialoguem com experiências visuais e possibilitem efetivas condições de participação e aprendizagem aos estudantes surdos.

2.2.2 A formação de professores

A pesquisadora Márcia Cristina de Souza, em sua dissertação de mestrado (Acadêmico) “Contextos educacionais inclusivos de alunos surdos: ações frente à realidade inclusiva de professores de matemática da educação básica”, defendida, em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, investigou as ações docentes de professores de matemática da educação básica que atuam com estudantes surdos em turmas inclusivas. O objetivo foi compreender a realidade desses contextos educacionais e contribuir para o debate sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino regular. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e utiliza como procedimentos metodológicos entrevistas estruturadas realizadas com quinze professores de matemática dos municípios de Andirá-PR e região que, em 2011, atuavam com estudantes surdos em suas aulas.

A análise dos dados foi conduzida com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) e complementada pela Metanálise, conforme Fiorentini e Lorenzato (2009), o que permitiu identificar categorias de análise organizadas em três eixos: *compreensão da surdez e do contexto escolar*; *conhecimento das políticas de inclusão*; e *práticas pedagógicas dos docentes nas aulas de matemática*. Os dados revelaram que a maior parte dos professores entrevistados demonstrava fragilidade teórica em relação à surdez e às especificidades do processo de aprendizagem dos estudantes surdos, o que resultava em dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

Os resultados também apontam a ausência de articulação entre, intérpretes, gestores e professores de educação especial, o que compromete a efetivação de um currículo verdadeiramente inclusivo. Apesar do reconhecimento da importância da formação continuada, os professores relataram ter tido poucas oportunidades de aprofundamento sobre a educação de estudantes surdos, e indicaram a necessidade de mais apoio institucional e materiais acessíveis para atender às demandas dessa população estudantil.

O referencial teórico da pesquisa é sustentado por autores como Libâneo, Imbernón, Lourenço, Demo, Sacristán, Sánchez, Costa, entre outros, que discutem formação docente, currículo, práticas inclusivas e políticas públicas. A autora reforça que a inclusão não se efetiva exclusivamente pela presença física do estudante surdo em sala de aula, mas exige mudanças estruturais, formativas e atitudinais no ambiente escolar.

Nas considerações finais, Souza (2013) defende que a consolidação de práticas inclusivas depende da ampliação da formação dos professores e da criação de ambientes escolares que respeitem e valorizem a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos.

A dissertação propõe caminhos para repensar a prática pedagógica e construir um ensino de matemática, reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva.

A pesquisa de dissertação de mestrado (Acadêmico) de Priscila Dantas Fernandes, defendida em 2014, teve como objetivo analisar “A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do centro de ciências exatas e tecnologia da Universidade Federal de Sergipe”, na Região Nordeste com foco nas práticas pedagógicas, estratégias institucionais e condições de permanência desses estudantes no Ensino Superior. Fundamentada em uma abordagem qualitativa, sua investigação assumiu o formato de estudo de caso descritivo, com a utilização de entrevistas semiestruturadas, observações diretas e análise documental. O referencial teórico dialoga com autores como Quadros (2012), Gesser (2009), Skliar (1997), Souza (2000, 2007, 2009) e Falcão (2012), que contribuem com reflexões sobre a surdez como diferença e os desafios da educação inclusiva.

A análise evidenciou que a presença de estudantes surdos nas disciplinas do CCET esbarra em múltiplas barreiras pedagógicas, atitudinais e institucionais. Entre os principais desafios apontados estão: a ausência de estratégias de ensino adaptadas; o pouco domínio da Libras por parte dos docentes; a escassez de materiais visuais e de sinais específicos da matemática em Libras; a estrutura universitária inadequada; e a atuação restrita dos intérpretes, que acabam assumindo um papel central na mediação do conteúdo. Apesar disso, foram identificadas ações institucionais relevantes, como o Programa de Ações Inclusivas (PAI/UFS) e a presença de intérpretes em sala, além de iniciativas de formação e eventos voltados à inclusão.

Nas considerações finais, a autora destaca que a presença de estudantes surdos na universidade não garante uma inclusão efetiva. A inclusão exige mudanças na formação docente, reorganização curricular e fortalecimento de políticas institucionais que considerem as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. A pesquisa revela a urgência de investir em uma prática pedagógica que articule Libras, recursos visuais e um compromisso ético com a diversidade. Ao refletir criticamente sobre as ausências e avanços da UFS, o estudo contribui para o aprimoramento das políticas de inclusão no Ensino Superior e amplia o debate sobre a presença de estudantes surdos nas ciências exatas.

A dissertação de mestrado (Profissional) “Saberes Docentes e Educação Matemática Inclusiva: investigando o potencial de um curso de extensão voltado para o ensino de Matemática para surdos”, desenvolvida por Viviane Cristiane Costa, defendida em 2017, propôs a analisar como um curso de extensão pode contribuir para a formação de professores no que tange ao ensino de Matemática para estudantes surdos. A pesquisa partiu do

reconhecimento das dificuldades enfrentadas por docentes da área diante da inclusão escolar e teve como objetivo compreender de que forma um processo formativo, planejado e executado em parceria com professores da Educação Básica, poderia favorecer o desenvolvimento de saberes docentes em uma perspectiva inclusiva.

A metodologia adotada foi qualitativa, com inspiração na pesquisa-ação, envolvendo a organização e condução de um curso de extensão destinado a professores de Matemática da rede pública. Os dados foram coletados por meio de questionários, registros audiovisuais, diários de campo e reflexões escritas dos participantes. A análise centrou-se, em especial, na trajetória de uma professora que participou ativamente dos encontros, permitindo identificar mobilizações de saberes docentes que se evidenciaram ao longo do curso, o qual foi desenvolvido em parceria com a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto (MG), na Região Sudeste. Ele foi realizado em cinco encontros de três horas e contou com vinte participantes, entre professores, futuros professores e intérpretes de Libras.

Os resultados apontam que o curso proporcionou espaços de reflexão e experimentação prática que favoreceram a ressignificação de concepções e práticas pedagógicas relacionadas à inclusão. A pesquisadora destaca a importância do engajamento dos participantes e da abordagem colaborativa como elementos-chave para o êxito da formação. Foi possível identificar indícios de desenvolvimento de uma postura investigativa por parte da docente analisada, assim como o fortalecimento de criticidade às necessidades dos estudantes surdos.

As considerações finais ressaltam que iniciativas formativas como a desenvolvida na pesquisa são potentes para fomentar mudanças significativas na prática docente, desde que ancoradas em experiências concretas e reflexões sistematizadas. A pesquisadora também reconhece os desafios enfrentados, como limitações de tempo e a necessidade de aprofundamento teórico e metodológico, mas valoriza o percurso formativo vivenciado como enriquecedor e transformador para sua trajetória profissional.

A fundamentação teórica do estudo se apoiou, principalmente, nos aportes de Pimenta (1999), Tardif (2002), Freire (2004), Cochran-Smith (2003) e Mantoan (2003), dialogando com a perspectiva do professor reflexivo e com os saberes docentes construídos na prática. A pesquisa também se articula com autores da Educação Matemática e da inclusão, como Carvalho (2004), Castro (2009) e Cawthon (2009), além de dialogar com estudos específicos sobre o ensino de Matemática para surdos.

O pesquisador Anthoniberg Carvalho de Matos, em sua pesquisa de mestrado (Acadêmico) “Praxeologias adotadas no ensino de matemática na perspectiva da educação inclusiva em Aracaju”, defendida em (2018, teve como objetivo analisar como os processos de

formação docente influenciam a prática de professores de Matemática que atuam com estudantes surdos nos anos finais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na rede pública estadual de Aracaju (SE). O foco da pesquisa está nas praxeologias adotadas pelos docentes conceito ancorado na Teoria Antropológica do Didático (TAD), de Yves Chevallard e como essas são mobilizadas no contexto da inclusão. A investigação é fundamentada também nos estudos sobre Educação de Surdos de autores como Strobel (2008), Gesser (2009), Sacks (2015), Skliar (2013), e nas contribuições de Borges (2006) e Marinho (2016) sobre ensino de Matemática e surdez.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, descritivo-explicativo, que teve como participantes dois professores de Matemática de uma escola estadual que atende um número expressivo de estudantes surdos. Os dados foram coletados por meio de questionários e observações de aula, com foco na análise das práticas pedagógicas, da trajetória formativa dos docentes e das estratégias utilizadas para o ensino da Matemática a estudantes surdos.

Os resultados apontam que os professores enfrentam dificuldades para adaptar suas praxeologias às necessidades dos estudantes surdos, em grande parte devido à fragilidade em sua formação inicial e continuada quanto à educação inclusiva e à Libras. As observações revelam a adoção de práticas voltadas ao público ouvinte, com pouca articulação entre professor, estudante e intérprete. A atuação do intérprete, por vezes, não acompanha adequadamente os conteúdos trabalhados, o que prejudica o acesso dos estudantes aos conhecimentos matemáticos. Por outro lado, a pesquisa evidencia também o esforço de alguns docentes em buscar novas possibilidades didáticas e metodológicas, mesmo diante das limitações formativas e institucionais.

Nas considerações finais, o autor defende a urgência de investimentos na formação docente, com ênfase nas especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, bem como a necessidade de uma reflexão crítica sobre as praxeologias em sala de aula. A pesquisa reforça a importância da interlocução pedagógica entre professor, estudante e intérprete como elemento essencial para a construção de um ensino de Matemática verdadeiramente inclusivo. Ao articular a TAD com a Educação de Surdos, a dissertação traz contribuições relevantes para o campo da Educação Matemática Inclusiva, apontando caminhos para práticas pedagógicas com atenção para a diversidade.

Diante dos trabalhos apresentados neste espaço, destaco que somente uma pesquisa está direcionada ao contexto do Ensino Superior, o que demanda o desenvolvimento de estudos sobre a inclusão de estudantes surdos nesse nível de ensino. Essa constatação evidencia não somente a urgência de ampliar o debate em torno da acessibilidade e da permanência de

estudantes surdos na universidade, mas também aponta para a necessidade de investigações sobre a formação inicial docente, as práticas pedagógicas, os currículos e as políticas institucionais. Diante do crescimento do ingresso de estudantes surdos no Ensino Superior, é fundamental que esse campo seja assumido por futuras pesquisas como espaço de problematização e reflexão crítica.

2.2.3 A educação matemática e as identidades surdas

Bruna Fagundes Antunes Alberton, em sua dissertação de mestrado (Acadêmico), intitulada “Discursos curriculares sobre Educação Matemática para surdos”, defendida em 2015, analisa como os discursos curriculares produzem e orientam práticas de Educação Matemática voltadas a estudantes surdos. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, vinculada à linha de Estudos Culturais em Educação, com foco na articulação entre currículo, cultura surda e identidades. A autora parte da perspectiva pós-estruturalista e adota como principais ferramentas teórico-metodológicas os conceitos de discurso, conforme Michel Foucault, e de etnomatemática, segundo Ubiratan D’Ambrosio. O estudo também dialoga com autores como Stuart Hall, Skliar, Knijnik, Viana e Barreto, entre outros, para discutir identidades, cultura, currículo e práticas educativas no contexto da surdez.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa com análise documental, centrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Matemática e nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e Planos de Estudos de três escolas bilíngues para surdos situadas em Porto Alegre (RS), identificadas pelos símbolos matemáticos α , β e γ . A análise dos documentos permitiu a construção de três eixos temáticos: Matemática para a Cidadania, Conteúdos Curriculares e Metodologias, Recursos e Avaliação. A autora evidenciou que, apesar das escolas promoverem práticas visuais e valorizarem a Libras, os discursos ainda se apoiam em concepções normativas da matemática e da aprendizagem, com poucos deslocamentos epistemológicos que considerem as singularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Nas considerações finais, Bruna Alberton argumenta que os discursos curriculares, mesmo quando abrem espaço para a diferença, ainda operam sob uma lógica de controle e normalização. A pesquisa reafirma a importância de uma abordagem que articule currículo e cultura surda de forma crítica, reconhecendo a visualidade e a Libras como elementos estruturantes da educação bilíngue. A autora aponta para a necessidade de que os discursos curriculares não apenas admitam a presença dos estudantes surdos, mas que sejam reconstruídos a partir das epistemologias visuais e da perspectiva da diferença, como forma de resistência e

transformação das práticas escolares em Educação Matemática.

A dissertação de mestrado (Acadêmico) de Rodrigo Geraldo Mendes, intitulada “Surdos bem-sucedidos em matemática: relações entre seus valores culturais e suas identidades matemáticas”, defendida em 2016, investigou as identidades matemáticas de pessoas surdas graduadas, ou que estavam estudando, em um curso superior em Licenciatura em Matemática. O estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo.

A metodologia da pesquisa envolveu a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com sete participantes surdos, todos com experiências bem-sucedidas na área da matemática, sendo graduados ou em formação em cursos de Licenciatura. Assim, inscreve-se em uma abordagem qualitativa e exploratória, mediante uma conversação de natureza profissional” (Marconi e Lakatos, 2010, p.178). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas variam quanto ao grau de estruturação, podendo ser estruturada, semi-estruturada ou não estruturada (ou dirigida, guiada e não diretiva, na nomenclatura usada por Richardson (1999).

Os dados foram analisados à luz das relações entre cultura, identidade e aprendizagem matemática, com foco nos percursos individuais, nas dificuldades enfrentadas ao longo da trajetória escolar e nas estratégias utilizadas para superar os desafios impostos por práticas educacionais excludentes.

O referencial teórico da pesquisa articula estudos da Educação de Surdos, como os de Strobel (2008), Skliar (1998), Perlin (1998) e Hall (2006), com contribuições da Educação Matemática e da teoria das identidades, como as de Boero, Radford e Sfard, permitindo compreender a constituição das identidades matemáticas como fenômeno relacional, cultural e linguístico. A pesquisa destacou que a valorização da Libras, a experiência visual e a mediação de pares e professores conhecedores da cultura surda foram elementos importantes nas trajetórias dos participantes.

Entre os principais achados, foi possível identificar que os participantes desenvolveram um vínculo com a matemática a partir de estratégias próprias e de apoios que respeitaram seus modos de aprender. A identidade surda foi um componente de destaque na construção do pertencimento acadêmico e na afirmação das competências matemáticas. As narrativas também revelam o impacto das barreiras comunicacionais e da ausência de práticas pedagógicas bilíngues em parte de suas experiências escolares.

Nas considerações finais, Mendes (2016) defende que o sucesso de estudantes surdos na matemática não deve ser compreendido como resultado de adaptação individual a um modelo

ouvintista, mas como expressão de trajetórias que souberam articular valores culturais surdos com práticas de resistência e superação. A dissertação contribui para o debate sobre inclusão e identidade na Educação Matemática, reforçando a necessidade de políticas educacionais e práticas pedagógicas que respeitem a singularidade linguística e cultural dos estudantes surdos.

Fernando Henrique Fogaça Carneiro, em sua dissertação de Mestrado (Acadêmico): “O ensino da matemática para alunos surdos bilíngues: uma análise a partir das teorizações de Michel Foucault e Ludwig Wittgenstein”, Carneiro (2017), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), analisa os enunciados que circulam no contexto de uma escola bilíngue para estudantes surdos, com foco no ensino da matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Inserido na linha de Estudos Culturais em Educação, o trabalho adota uma abordagem qualitativa e é fundamentado teoricamente nas concepções de Michel Foucault (com destaque para análise do discurso e relações de poder) e Ludwig Wittgenstein (sua concepção de linguagem como prática social e os jogos de linguagem). Além disso, a pesquisa dialoga com os Estudos Surdos, com apoio em autores como Carlos Skliar, Maura Corcini Lopes e Adriana Thoma.

A metodologia utilizada foi a análise do discurso foucaultiana, orientada por uma postura crítica e investigativa que rejeita categorias pré-definidas e valoriza o estranhamento como princípio de leitura. O corpus empírico foi composto por entrevistas com quatro professoras, além de documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico e os Registros de Chamada da escola investigada. As análises buscaram compreender como os discursos sobre o ensino de matemática para estudantes surdos são constituídos, e como esses discursos operam na normalização e disciplinarização.

Os resultados indicam que, mesmo em uma escola bilíngue, persistem fortes “semelhanças de família” entre as práticas direcionadas a estudantes surdos e aquelas comumente aplicadas a estudantes ouvintes. A matemática escolar aparece marcada por formalismo, ordem e lógica, e é reforçada a partir de estratégias visuais e uso de materiais concretos, com o argumento de que o estudante surdo seria uma pessoa que se comunica visualmente. A pesquisa evidencia que essas práticas, embora adaptadas, mantêm o mesmo regime de verdade da matemática escolar tradicional, disciplinando condutas e regulando modos de aprender.

Nas considerações finais, o autor ressalta que, ao invés de operar rupturas profundas, a escola bilíngue em questão, muitas vezes, reproduz as mesmas lógicas de controle observadas em instituições convencionais. A dissertação contribui para o campo da Educação Matemática e dos Estudos Surdos ao demonstrar que a inclusão requer mais do que adaptações

metodológicas exigem tensionar os discursos naturalizados sobre normalidade, linguagem, visualidade e matemática. O estudo se constitui como uma provocação a práticas educativas que, sob o pretexto da diferença, continuam a promover formas sutis de homogeneização e regulação.

A pesquisadora Maria Eliana Soares, em sua dissertação de Mestrado (Profissional) “Educação Matemática e Educação de Surdos: tecendo memórias na perspectiva da educação inclusiva”, Soares (2017), defendida no Programa de Mestrado Profissional em Docência em Educação em Ciências e Matemática no Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará, investigou as percepções de estudantes surdos sobre o processo de ensino e aprendizagem da matemática, considerando os desafios da comunicação em sala de aula e a realidade da educação inclusiva. A pesquisa tem como base sua própria trajetória docente, entrelaçando vivências pessoais e profissionais com as memórias de cinco estudantes surdos da educação básica. A autora adota como metodologia uma abordagem qualitativa na modalidade narrativa (auto)biográfica, utilizando entrevistas semiestruturadas videogravadas e observações in loco. A análise do material empírico foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva, organizada em quatro eixos: o contexto social da comunicação na educação matemática; as interfaces comunicativas; os elementos limitadores; e os aspectos potencializadores da aprendizagem matemática.

A fundamentação teórica da pesquisa articula a teoria sociocultural de Vygotsky, à objetivação cultural de Radford, à semiótica de Peirce e a abordagens sobre a formação docente e a educação de surdos (como Freire, Tardif, Morin, Nóvoa, Souza e Larrosa). O estudo também dialoga com autores que tratam da formação de professores, da prática pedagógica reflexiva e das adaptações curriculares para contextos de inclusão.

Os resultados revelam que, embora haja avanços legais relacionadas à inclusão, as práticas escolares e familiares ainda se distanciam desse ideal. Os estudantes surdos relataram vivências marcadas por invisibilidade social, dificuldades de comunicação, ausência de profissionais preparados e metodologias pouco acessíveis. Em contrapartida, também compartilharam experiências positivas relacionadas ao uso de recursos visuais, à mediação de professores sensíveis às suas especificidades e à construção de vínculos afetivos com os docentes.

Nas considerações finais, a autora enfatiza a necessidade urgente de formação docente que vá além dos aspectos técnicos e contemple a dimensão cultural, linguística e ideológica da surdez. Ela defende uma reformulação curricular que valorize a Libras, a visualidade e a escuta das experiências surdas, propondo como produto da pesquisa um material digital orientador

com sugestões dos próprios estudantes surdos aos professores de matemática. A dissertação contribui para os campos da Educação Matemática e da Educação de Surdos ao valorizar as narrativas como instrumento de reflexão, formação e transformação das práticas educativas.

A pesquisa de Mestrado (Profissional), elaborada por Rodrigo Carlos Pinheiro “Contribuições do Programa Etnomatemática para o desenvolvimento da educação financeira de alunos surdos que se comunicam em Libras”, Pinheiro (2017), foi conduzida em uma escola especial pública na Região Metropolitana de Belo Horizonte (MG), na Região Sudeste, a pesquisa teve como objetivo propor uma metodologia de ensino de matemática que respeite a cultura surda, articulando os conteúdos de Educação Financeira com experiências cotidianas dos estudantes, por meio da contextualização e visualidade.

A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, utilizando como design metodológico a Teoria Fundamentada nos Dados (Grounded Theory), que orientou todo o processo de coleta, codificação e análise das informações. Os instrumentos utilizados incluíram questionários, entrevistas semiestruturadas, diário de campo e atividades pedagógicas estruturadas em blocos temáticos, aplicadas em Libras e registradas por meio de filmagens. A análise dos dados foi realizada por codificação aberta e axial, permitindo a construção de categorias interpretativas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da Educação Financeira pelos estudantes surdos.

O referencial teórico articula os fundamentos da Etnomatemática (D'Ambrosio), os estudos sobre Cultura Surda (Strobel, Skliar, Gesser) e a abordagem sociocultural da Educação Matemática (Rosa & Orey). A pesquisa defende que a contextualização de situações do cotidiano, como uso de dinheiro, porcentagens, lucros e descontos, favorece a apropriação dos conceitos matemáticos quando articulada à cultura visual e linguística dos estudantes surdos.

Os resultados demonstram que a proposta metodológica contribuiu para a construção de conhecimentos matemáticos e financeiros, promovendo maior autonomia dos estudantes em situações cotidianas. Os participantes relataram avanços na compreensão de temas como organização financeira, cálculo de troco, uso de porcentagens e noções de valor monetário. Além disso, o estudo evidenciou a relevância do uso de Libras e de recursos visuais no processo de ensino e aprendizagem, valorizando as experiências e práticas sociais da comunidade surda.

Nas considerações finais, o autor destaca a importância de ampliar as pesquisas sobre Educação Financeira em contextos bilíngues, reconhecendo que as práticas pedagógicas considerarem a cultura, a língua e os modos próprios de aprender dos estudantes surdos. O produto educacional desenvolvido um conjunto de atividades contextualizadas representa uma contribuição prática para professores que atuam com esse público, e a dissertação se posiciona como um passo importante para repensar a inclusão a partir de uma perspectiva culturalmente situada.

A dissertação de Mestrado (Profissional) de Pablo Ricardo Cardoso, intitulada “Programa Etnomatemática e Estudos Surdos: Interlocuções na Educação Estatística de Estudantes Surdos em uma Escola Pública Inclusiva”, (2018) programa de Mestrado em Educação Matemática, oferecido pela Universidade Federal de Ouro Preto, na Região Sudeste desenvolveu um estudo fundamentado nos campos da Etnomatemática, dos Estudos Surdos e da Educação Estatística. A pesquisa objetivou investigar as contribuições de um conjunto de atividades estatísticas para estudantes surdos e ouvintes em uma sala de aula inclusiva, à luz desses referenciais teóricos. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação com observação participante, complementada pela triangulação de dados, utilizando entrevistas semiestruturadas, questionários (iniciais e finais), diário de campo e análise de registros documentais das atividades. A escolha dessa abordagem metodológica permitiu uma aproximação reflexiva e transformadora com os participantes e o contexto escolar envolvido.

Entre os principais resultados, assume relevância o fortalecimento do protagonismo dos estudantes surdos, que passaram a colaborar com os colegas e demonstraram compreensão de conceitos estatísticos por meio da Libras. Além disso, a pesquisa evidenciou desafios curriculares, evidenciando a necessidade de valorização da Língua de Sinais e a reformulação de práticas avaliativas e pedagógicas para assegurar o acesso e a permanência dos estudantes surdos em sala de aula. Também, foram observadas situações em que o papel do intérprete de Libras se confundia com o do docente, revelando carência na formação e atuação colaborativa entre professores e intérpretes.

Como base teórica, o estudo recorreu a autores como D’Ambrosio (2001), Rosa e Orey (2014) na fundamentação da Etnomatemática; Skliar (2010) e Gesser (2008) nos Estudos Surdos; e Creswell (2003), Thiollent (2003) e Fiorentini e Lorenzato (2009) nas referências metodológicas da pesquisa qualitativa. Ao final, a dissertação propõe um caderno de sugestões pedagógicas com base nas atividades aplicadas, contribuindo diretamente para práticas inclusivas em Educação Matemática e incentivando pesquisas futuras voltadas à realidade educacional dos estudantes surdos.

O levantamento aprofundando sobre essas pesquisas revela que somente um estudo abordou a Educação Financeira e outra a Educação Estatística, e um estudo teve como foco o contexto do Ensino Superior na área da Matemática, o que pode indicar dificuldades na permanência e progressão de estudantes surdos nessa área. Apesar das diferentes temáticas, todas as pesquisas convergem ao salientar a relevância de considerar a cultura e a identidade surda como elementos no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Observa-se ainda uma crítica recorrente à fragilidade da formação docente para atuar em contextos bilíngues, assim como à ausência de metodologias que atendam às especificidades linguísticas e visuais desses estudantes. A presença de três investigações oriundas de programas de mestrado profissional sinaliza o interesse por práticas pedagógicas, indicando a construção de propostas que reconheçam as especificidades neste campo de pesquisa.

2.2.4 A História Oral como metodologia

O pesquisador Daniel Duarte Silveira, em sua dissertação de mestrado (Acadêmico), “O que os surdos contam sobre a matemática nas suas trajetórias escolares: a produção de fontes orais em Libras a partir da História Oral”, Silveira (2018), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas se inscreve em uma abordagem qualitativa, orientada pela metodologia da História Oral, adaptada para respeitar os aspectos linguísticos e culturais da pessoa surda. O autor realizou entrevistas videogravadas em Libras com três ex-estudantes surdos, cuidando de todo o processo ético e técnico, desde a seleção dos participantes e produção de materiais informativos acessíveis, até a tradução, transcrição e validação das entrevistas junto aos colaboradores.

A pesquisa se fundamenta em teóricos da História Oral como Thompson (2002), Portelli (2010, 2016), Meihy e Holanda (2013), além de referências da Educação de Surdos como Strobel (2008), Dall’Alba (2013) e Rangel (2004), privilegiando o protagonismo dos participantes surdos e suas experiências escolares. Um diferencial do estudo é a ênfase na valorização da Libras como língua de enunciação das narrativas, deslocando a centralidade da escuta para o campo visual e expandindo o conceito tradicional de oralidade.

Os resultados revelam aspectos da trajetória escolar dos participantes, como as dificuldades enfrentadas na comunicação com professores ouvintes, a importância da presença de intérpretes em sala de aula e as estratégias desenvolvidas por cada um para acessar os conteúdos matemáticos. As entrevistas também evidenciam sentimento de frustração diante da pouca valorização da língua de sinais no ambiente escolar e apontam para a relevância das experiências visuais e corporais na aprendizagem da matemática.

Nas considerações finais, o autor afirma que as fontes orais produzidas nesta pesquisa contribuem para o campo da Educação Matemática ao possibilitar que as pessoas surdas relatem suas experiências de forma legítima e acessível, desafiando os discursos hegemônicos sobre inclusão. A dissertação traz à tona a potência da História Oral em Libras como caminho metodológico e político para ampliar a visibilidade das pessoas surdas, sugerindo que mais pesquisas considerem os modos singulares de expressão e vivência da comunidade surda no ensino da matemática.

Beatriz Ignatius Nogueira Soares, pesquisadora surda, desenvolveu a dissertação de mestrado (Acadêmico) “Enfim, posso falar! Relatos de surdos paranaenses que vivenciaram a transformação do oralismo ao bilinguismo”, Soares (2019). Como mulher surda e professora de

Libras, a autora propõe a criação de "fontes surdas" por meio da metodologia da História Oral, com o objetivo de compreender como ocorreu essa transformação nas práticas educacionais e quais foram seus impactos nas experiências escolares, identitárias e linguísticas de estudantes e instrutores surdos. A pesquisa tem como base autores como Skliar (1998, 2005), Strobel (2009), Quadros e Karnopp (2004), além de contribuições de Lev Vygotsky, Moura et al. (2016) e pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez e Ensino de Matemática (GEPSEM).

Com abordagem qualitativa, a autora realizou entrevistas com seis colaboradores surdos entre estudantes e instrutores que vivenciaram diretamente a mudança de paradigma educacional. As narrativas revelam o impacto emocional e cognitivo da proibição da Libras durante o oralismo e a importância simbólica da prática da introdução da Libras como língua legítima nas escolas. Destaca-se o papel fundamental dos instrutores surdos na reconfiguração das relações escolares, tanto no ensino da Libras a professores e estudantes quanto como referência identitária para as crianças surdas. A dissertação também aborda as consequências da mudança para o ensino da matemática, relatando que, com a valorização da Libras e a superação de práticas orais forçadas, houve maior abertura para o trabalho com conteúdo matemáticos, favorecendo a aprendizagem.

Nas considerações finais, Soares (2019) aponta que a transformação da concepção de surdez de deficiência a diferença linguística e cultural foi decisiva para o reconhecimento da língua de sinais e para a construção de práticas educacionais inclusivas. A pesquisadora afirma a importância de produzir conhecimento a partir de narrativas surdas e reconhece a História Oral como metodologia potente para dar visibilidade às histórias de pessoas historicamente silenciadas. Ao enfatizar a produção de sentidos a partir da experiência vivida, a autora contribui para o campo da educação de surdos e para a reflexão crítica sobre os impactos da política linguística e da mediação pedagógica no ensino escolar, e da matemática.

Diante das produções apresentadas neste espaço de discussão, notamos que foram localizadas somente duas pesquisas que articularam as *Palavras-Chave 3* “matemática” AND “história oral” AND “surdez”, o que evidencia a pouca exploração dessa metodologia no campo da Educação Matemática com pessoas surdas. Essa análise demonstra a relevância deste estudo neste cenário ao utilizar a História Oral e ao produzir Fontes Surdas com acessibilidade em Língua de Sinais demonstra outras possibilidades de produção de fontes e de criticidade no campo da Educação Matemática com ênfase no reconhecimento da multiplicidade dos modos de ser surdo.

2.2.5 Análise das aproximações, distanciamentos e diferenciais da pesquisa

A partir do levantamento realizado sobre as pesquisas voltadas à Educação Matemática para surdos, foi possível traçar um panorama que evidencia tendências, brechas e focos específicos dessa área de investigação no Brasil.

Foram localizadas sete teses e vinte e quatro dissertações, das quais nove são oriundas de programas de mestrado profissional. Já referente aos conteúdos matemáticos, seis abordaram conceitos relacionados à álgebra e onze envolveram conceitos relacionados à aritmética, revelando uma predominância de estudos voltados à compreensão de conteúdos matemáticos nas etapas iniciais da escolarização.

Do ponto de vista geográfico, os estudos estão distribuídos de forma desigual. Há três pesquisas nas regiões Norte e três pesquisas na região Nordeste e na região Centro-Oeste foi localizado uma única pesquisa, dez pesquisas na região Sul e catorze pesquisas na região Sudeste, evidenciando a concentração da produção acadêmica nas regiões mais desenvolvidas do país. Essa desigualdade regional pode implicar limitações na representação das realidades locais e das especificidades culturais e linguísticas das comunidades surdas em diferentes partes do país.

As cidades com maior número de pesquisas são Maringá (PR), Vitória (ES), Pelotas (RS), São Paulo (SP), Porto Alegre (RS), Ouro Preto (MG), Belo Horizonte (MG), Aracaju (SE), e Cruzeiro do Sul (AC), com somente uma pesquisa em Jataí (GO). Essas informações reforçam a centralização nas regiões já apontadas anteriormente, ao mesmo tempo em que revela polos emergentes em estados menos centrais, o que pode indicar iniciativas locais de valorização da inclusão e da pesquisa em educação matemática para surdos.

Destaco ainda que as temáticas predominantes são as teorizações sobre o ensino e a aprendizagem de matemática, incluindo estudantes surdos e professores ouvintes como participantes e apresentando elementos sobre como alguns conteúdos matemáticos são ensinados por professores ouvintes. Notei, também, que o uso da História Oral como metodologia é ainda menos comum. Foi possível verificar como as diferentes abordagens e metodologias têm sido utilizadas, quais são os desafios e avanços encontrados e como essas experiências têm contribuído para a construção de uma educação matemática para pessoas surdas.

A análise por etapas de ensino mostra que o Ensino Fundamental concentra a maior parte das investigações, o que pode estar relacionado a/ao: maior incentivo de políticas públicas voltadas à inclusão nesse nível; foco na alfabetização matemática e nas bases do conhecimento lógico-matemático.

Deste modo, concluí que o diferencial desta pesquisa está situado na sua abordagem nas identidades surdas e nas experiências de surdos professores. Diferentemente dos estudos que se concentram nas práticas pedagógicas dos professores ouvintes, esta investigação busca compreender como professores surdos percebem o ensino da matemática, quais desafios enfrentaram e como suas vivências influenciam sua relação com o conhecimento matemático. Outro aspecto inovador é a análise das políticas de formação de professores surdos, tema não abordado em pesquisas anteriores.

Neste sentido, esta investigação revela a importância do protagonismo de surdos professores na educação matemática e como suas experiências e conhecimentos podem contribuir para a criação e efetivação de políticas públicas que atendam as suas reais necessidades. Além disso, trata-se de uma investigação conduzida por uma pesquisadora ouvinte que se comunica em Libras e que disponibilizou as textualizações²⁶ tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa.

Ao assumir a História Oral, esta pesquisa também destaca a importância da escuta e do reconhecimento das narrativas surdas na construção do conhecimento acadêmico. Esse aspecto amplia as reflexões sobre as práticas pedagógicas e impulsiona um diálogo sobre a relação entre matemática, surdez e identidade cultural. Assim, esta pesquisa contribui para a ampliação e aprofundamento da literatura acadêmica, oferecendo outras perspectivas para a intersecção entre educação matemática e identidades surdas, além de sugerir outros caminhos para a construção de um ensino de matemática pensado por, com e para pessoas surdas.

Diante desse panorama, destacam-se as pesquisas de Borges (2013), Carneiro (2017), Matos (2018), Soares (2019) e Silva (2020), cujas abordagens dialogam com questões levantadas nesta investigação. Entre elas, os trabalhos de Alberton (2015), Mendes (2016) e Silveira (2018) apresentam maior proximidade com as discussões aqui desenvolvidas, ao explorarem temas relacionados à cultura surda, identidade e práticas pedagógicas. Com base nessas reflexões, na seção seguinte, abordo as diferentes compreensões sobre a surdez e as experiências vividas por pessoas surdas, ampliando o olhar para além das categorias biomédicas e considerando seus modos próprios de ser, viver e aprender.

²⁶ Aqui intitulada: Textualização Bilíngue.

SEÇÃO 3: A INVENÇÃO DA SURDEZ: MODOS DE CONTROLAR E NOMEAR DIFERENÇAS

*“[...] com a modernidade se inaugura não só um tempo de fabricação da alteridade deficiente, como também a era da produção do Outro em geral.”
(Carlos Skliar)*

Nesta seção, escrevo sobre as compreensões relacionadas à surdez e às pessoas surdas que foram diagnosticadas pelo modelo clínico, pelas mudanças suscitadas no campo da antropologia e aspectos amparados na legislação brasileira. Em seguida, teço considerações no campo dos Estudos Surdos e Estudos Culturais. Reforço que esta pesquisa compreende o campo da surdez pela perspectiva da diferença cultural, linguística e de identidade, explorando as experiências das pessoas surdas.

3.1 A SURDEZ EM DISPUTA: PERSPECTIVAS E ENFRENTAMENTOS

O modo como a surdez é denominada e ou classificada influencia diretamente as práticas escolares direcionados às pessoas surdas. Entre os critérios mais recorrentes, está a classificação baseada no grau de perda auditiva, o qual carrega implicações e, muitas vezes, limitadoras no acesso ao ensino e às línguas. Essa lógica tem servido, por exemplo, para definir se um aluno surdo será orientado ao uso da Língua de Sinais ou encaminhado para contextos de oralização. Com frequência, a presença de audição residual tem sido usada como justificativa para excluir essas pessoas de propostas bilíngues, com o pretexto de que “conseguem aprender pela oralidade”.

Diante desse cenário, é fundamental ampliar as discussões sobre o direito à escolha e à construção autônoma da identidade linguística e cultural de cada pessoa surda. Esta pesquisa parte do entendimento de que não cabe à escola, à medicina ou à família definir qual caminho comunicativo é mais adequado para a pessoa surda, mas sim oportunizar que ela tenha acesso às possibilidades existentes e a autonomia para decidir o que faz sentido para sua vida. Por isso, opto por não recorrer a terminologias respaldadas na condição auditiva, compreendendo que tais hierarquizações não se alinham à abordagem teórica e metodológica que sustenta este trabalho. Ao invés disso, escolho dar centralidade às experiências vividas e narradas pelas próprias pessoas surdas, reconhecendo nelas a legitimidade de seus modos de existir, comunicar e aprender.

Isso posto, ressalto ainda que este estudo assume a perspectiva dos Estudos Surdos e

Estudos Culturais, por essa razão não utilizo ou faço distinção entre "Surdos" (com S maiúsculo) e "surdos" (com s minúsculo) em minha escrita. Carol Padden e Tom Humphries, por exemplo, foram os responsáveis por iniciar essa diferenciação nos Estudos Surdos. No livro *Inside Deaf Culture*, Padden e Humphries (2005) explicam que "Surdos" se refere às pessoas que se identificam com a comunidade surda e utilizam a Língua de Sinais como principal meio de comunicação. Já "surdos" (com s minúsculo) são aqueles que possuem perda auditiva, mas não necessariamente compartilham da cultura e identidade surda. Ainda assim, como os autores que criticam o modelo da medicalização (Perlin, Strobel e Skliar), minha decisão se fundamenta na compreensão de que as pessoas surdas compartilham uma experiência sociocultural singular, independentemente de classificações institucionalizadas para segmentá-las.

Reconheço que algumas distinções conceituais na literatura têm como objetivo afirmar lutas identitárias legítimas, na consolidação da comunidade surda como um grupo linguístico e cultural. No entanto, quando essas distinções se transformam em categorias rígidas, corremos o risco de esquecer as singularidades das experiências surdas e reforçar lógicas normalizadoras. Como apontam Skliar (1998) e Strobel (2008), as identidades surdas são múltiplas, situadas e historicamente construídas, e não podem ser reduzidas a nomenclaturas biomédicas ou sociolinguísticas fixas. Ao insistir em classificações estanques, por exemplo entre "Surdos" e "surdos", ou entre "oralizados" e "sinalizantes", corre-se o risco de reproduzir um olhar essencialista que define quem pertence ou não à comunidade surda com base em critérios pré-estabelecidos. Para Perlin (2004), a surdez não pode ser tratada como um traço biológico que define o sujeito, mas como uma construção atravessada por múltiplos marcadores, incluindo o desejo, o pertencimento e o acesso (ou a negação) à Língua de Sinais. Nessa perspectiva, o que está em jogo não é apenas a nomeação de identidades, mas a disputa por reconhecimento e por formas de existir que escapam à lógica da homogeneização. Assim, este estudo se propõe a valorizar a complexidade das vivências surdas em sua diversidade, sem recorrer a categorias que, ao invés de ampliar caminhos, podem restringi-los.

Nessa lógica, percebo que as concepções de surdez estão na sociedade há muitos anos, e são marcadas por discursos dominantes que desconsideram a identidade cultural e linguística das pessoas surdas. Os registros históricos demonstram que foi negado às pessoas surdas o reconhecimento de sua diferença linguística, cultural e de identidade, injustiças que interferiram diretamente nos seus direitos de convívio social. Assim, diante da representação de impossibilidade orgânica e por não se adequar aos padrões do mundo ouvinte²⁷, a pessoa surda

²⁷ Essas representações assumem que o ouvinte é o normal e o surdo, o deficiente.

foi patologizada e, regida pela medicalização²⁸, tendo os seus corpos submetidos a diversos tratamentos terapêuticos na busca de inseri-la na ideologia do ouvintismo. Nessa direção, Skliar (2005, p. 58) destaca que:

O ouvintismo deriva de uma proximidade particular que se dá entre ouvintes e surdos, na qual o ouvinte sempre está em posição de superioridade. Uma segunda ideia é a de que não se pode entender o ouvintismo sem que este esteja entendido como uma configuração do poder ouvinte. Em sua forma posicional ao surdo, o ouvinte estabelece uma relação de poder, de dominação em graus variados, onde predomina através do discurso e do saber. Academicamente esta palavra – ouvintismo - designa o estudo do surdo do ponto de vista da deficiência, da clinalização e da necessidade de normalização.

Nesse sentido, as políticas e práticas escolares de inclusão, embora marcadas por intenções éticas e pedagógicas, operam sob a lógica da normalização. Nos campos da saúde²⁹ e da educação, essa racionalidade é apontada nas análises de Valéria Lerch Lunardi (2006), ao refletir sobre como o cuidado, mesmo quando travestido de humanização, pode contribuir para processos de controle e regulação dos corpos e subjetividades. Em suas palavras, o cuidado ético reivindica o reconhecimento da singularidade do outro, o que demanda uma ruptura com práticas que, perante o pretexto de incluir, operam pela padronização e pela exclusão do que escapa à norma.

Em complemento, as pesquisadoras surdas Perlin e Strobel (2009, p. 14) salientam que a modernidade, enquanto ideologia dominante, implantou a noção de anormalidade em um sentido compartilhado, com cumplicidades tanto dentro quanto fora de seu contexto específico. Sobre esse aspecto, Silva (2000, p.83) descreve que:

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger- arbitrariamente uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é natural, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. (SILVA, 2000, p. 83).

Em outras palavras, Goldfeld (1997), enfatiza que, ao longo da história, a percepção sobre os surdos esteve fortemente associada a aspectos negativos. Na Antiguidade, eles eram

²⁸ Como ideologia dominante, a medicalização criou um sentido comum e cumplicidades dentro e fora de seu âmbito específico. Uma dessas estratégias foi a de encapsular a pedagogia, levando-a à obsessão com a correção e, particularmente nestas últimas décadas, a aventurar-se, prometer e experimentar a solução final das deficiências (Skliar, 2003, p. 162).

²⁹ Para mais informações: <https://www.revistas.usp.br/rlae/article/view/2218/2334>

vistos ora com piedade e compaixão, ora como indivíduos castigados, destinados ao sacrifício ou ao abandono. A autora também explica que, até o século XV, prevalecia a ideia de que as pessoas surdas eram primitivas e incapazes de receber educação. Nesse contexto, assim como outros povos dominados, os surdos foram impedidos de utilizar sua língua natural.

Como exemplo, Fernandes (1998) expõe que os surdos foram marginalizados a partir da crença de que não poderiam desenvolver a linguagem. Assim, as possibilidades de aprendizagem estariam comprometidas. Ou seja, vinculava-se a surdez à falta de inteligência. Desse modo, a institucionalização da educação para pessoas surdas ocorreu em um território de lutas e confrontações de significações. Em tal dinâmica social, não se permitia ao surdo participar de atividades sociais e, através de práticas de reabilitação, exigia-se dele a aprendizagem da oralização.

Historicamente, os Surdos têm sofrido as consequências de processos educacionais, que se caracterizam pela secundarização do ensino e suas implicações e pela preocupação extremada com o fator biológico, clínico que submete essas pessoas a treinos sistemáticos da linguagem oral e leva a escola a adotar função eminentemente terapêutica (Dorziat, 2003, p.46).

Nessa perspectiva, as pessoas surdas eram forçadas a viver na lógica do mundo ouvinte, mesmo que não estivessem plenamente integradas a ele. Isso levava à falta de imersão na Língua de Sinais e dificultava a identificação e o convívio entre seus pares. Como resultado, não tinham uma inserção clara, nem em um ambiente ouvinte, nem em um ambiente surdo.

Assim, pelo modelo clínico, a surdez ainda é entendida como uma deformidade que precisa ser tratada, ou seja, seria um problema patológico e uma anomalia hereditária ou adquirida, que se manifesta de maneiras diferentes, e gera sequelas, como o comprometimento da fala (Souza, 2018). É partindo desse conceito clínico que a concepção ouvintista sobre o surdo caracteriza a surdez, não pelo caráter de identidade e cultural, mas sim por graus de surdez.

Em razão disso, o conceito médico, classificou a surdez como uma deficiência auditiva, medida em decibéis (dB) e categorizada em graus de surdez, por isso a surdez leve (26 a 40 dB) define a pessoa que pode ter dificuldade em ouvir sons suaves, sussurros ou conversas em ambientes ruidosos. Já a categorização moderada (41 a 70 dB), a pessoa pode ter dificuldade em ouvir sons, como a fala, e depender de amplificação, como a proporcionada por aparelhos auditivos, para melhorar a compreensão. Na categorização severa (71 a 90 dB), a pessoa tem dificuldade em ouvir a maioria dos sons, incluindo conversas em volume normal. A comunicação pode ser desafiadora, mesmo com o uso de aparelhos auditivos. No nível

classificado como surdez profunda (acima de 90 dB), a pessoa não consegue ouvir sons, mesmo os mais intensos. A comunicação depende principalmente da língua de sinais ou de outras formas visuais de comunicação. Implantes cocleares seria uma alternativa para permitir uma percepção limitada de sons. Embora essas tecnologias possam auxiliar algumas pessoas surdas na percepção de sons, elas não garantem necessariamente a compreensão plena da fala.

Essas classificações da surdez sustentadas no modelo médico foram utilizadas para justificar a criação de leis e reforçam o discurso da normalização, estabelecendo distinções entre a pessoa deficiente auditiva e a pessoa surda. Assim, os movimentos sociais e políticos, tanto no Brasil quanto em outros países, elaboraram e formularam leis que garantissem alguns direitos às pessoas surdas. No Brasil, esse processo legislativo teve início em 1996, com a apresentação do Projeto de Lei PLS 131/1996, que buscava a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legítimo de expressão e comunicação da comunidade surda.

Em complemento a isso, a recente aprovação da modalidade bilíngue na educação de surdos representa uma conquista histórica que desafia essa lógica biomédica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) foi alterada pela Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, para incluir a modalidade de educação bilíngue para surdos.

De acordo com esta última legislação, a educação bilíngue destinada aos surdos sinalizantes de Libras e àqueles que optarem por essa modalidade será oferecida em Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Essa oferta poderá ocorrer em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou polos de educação bilíngue de surdos, atendendo estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação, ou com outras deficiências associadas (Brasil, 2021, p.1). Embora a aprovação desta Lei, represente um importante marco na legislação educacional, sua efetividade depende de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, professores qualificados e metodologias de ensino que considerem as singularidades da comunidade surda. Assim, além da previsão legal da educação bilíngue, essa lei exige compromisso com a inclusão e a valorização da identidade surda, conforme proposto pelos Estudos Surdos e Culturais.

Após onze anos de debates e ajustes, foi promulgada a Lei Federal nº 10.436/2002, posteriormente regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626/2005. Esse decreto detalha os direitos e deveres relacionados à surdez e estabelece as responsabilidades dos órgãos públicos, organizando-se em nove capítulos que abordam temas como acessibilidade linguística e formação de professores de Libras. Ainda, o decreto diferencia a pessoa surda da pessoa com deficiência auditiva, reconhecendo que a primeira expressão remete a uma identidade cultural

e a uma forma de comunicação específica. No entanto, é importante considerar que existem pessoas surdas oralizadas, utilizantes de aparelhos auditivos ou implantes cocleares, que não se identificam como deficientes, mas como integrantes de uma comunidade linguística e cultural.

O Decreto 5626/2005, já citado, ainda prevê alternativas para a falta de professores com a formação específica, incluindo a preferência por surdos e outros profissionais qualificados. Esse documento destaca ainda a obrigatoriedade do ensino de Libras nos cursos de formação de professores e na Fonoaudiologia, além da prioridade para surdos na formação e contratação de professores de Libras.

Embora reconheçamos a relevância de medidas legais e assistencialistas, por exemplo, o acesso ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), o atendimento prioritário em espaços sociais, os descontos na aquisição de automóveis, o atendimento educacional especializado, e a presença de recursos de acessibilidade em Libras e Legenda em Língua Portuguesa nas mídias sociais, entre outros, é inegável que essas iniciativas ainda são insuficientes diante das demandas existentes.

Assim sendo, a surdez é um tema que envolve questões políticas, educacionais e socioculturais que interferem na identidade e nas lutas de cada participante das comunidades surdas. Sendo que a categorização da surdez exclusivamente com base em parâmetros audiológicos reduz a experiência da pessoa surda a uma perspectiva biomédica, ignorando sua dimensão linguística, cultural e social.

Como já exposto, não enfatizo a distinção das pessoas surdas como imposto pelo modelo clínico, pois essa interpretação reforça atitudes excludentes. O objetivo não é identificar quem é ou não surdo com base na oralização, na fluência da Língua de Sinais, ou pela utilização de implante coclear e aparelho auditivo, mas compreender, sob uma perspectiva sociocultural, que cada pessoa é única, com escolhas individuais e diferentes formas de se comunicar. Por exemplo, nem todas as pessoas surdas desejam ou sentem necessidade de utilizar a Língua de Sinais ou a oralização em todos os contextos. Portanto, é importante que suas escolhas e identidades sejam respeitadas. Compreendemos ainda, que estudos como o nosso, trazem o protagonismo daqueles que, até então, vem sendo apartados por estarem em fronteiras ainda não definidas pela comunidade acadêmica.

Outrossim, “o diagnóstico da surdez traz, junto com ele, os pré-construídos culturais em relação ao ‘ser surdo’: impossibilidade de falar, de aprender, falta de inteligência, insucesso na escola, incapacidade de conseguir um bom emprego, entre outros” (Santana, 2007, p. 13). Isso evidencia os estigmas que as pessoas surdas enfrentam em sua trajetória na sociedade. Para complementar, a autora enfatiza que, quando uma família ouvinte descobre a surdez do filho, é

colocada diante de uma série de decisões, como a modalidade de língua que o filho usará, a realização ou não da cirurgia de implante coclear, se o filho aprenderá a língua de sinais, se adquirirá um aparelho auditivo, se submeterá o filho à terapia fonoaudiológica, se a criança frequentará uma escola regular ou especializada, entre outras demandas.

Partindo disso, Roots (1999) afirma que essas decisões não representam somente uma seleção de uma língua como meio de comunicação ou de identidade cultural. Relaciona-se, na realidade, com uma escolha política, pelos dois motivos listados, a seguir:

1) A maioria das famílias ouvintes e dos profissionais da área da audiologia tende a identificar a surdez como privação, como um desafio para a interação da criança no mundo dos ouvintes. A integração social da criança é, assim, medida pela adesão ao oralismo, afastando-a de sua cultura surda e da língua de sinais (instrumentos estranhos à estrutura social dominante).

2) A escolha da língua é um domínio de poder dentro da política familiar. Optar por uma “língua visual” implica que a família também deverá aprendê-la e se propor a construir o processo de aquisição de linguagem por meio desse modo de recepção e de expressão. Há, ainda, dúvida se a família ouvinte projetará suas referências linguísticas sobre a criança. Outra problematização é a aceitação da língua usada, que é diferente entre os parentes. Da mesma forma, pode ser que a criança surda rejeite a opção pela fala. Em todo caso, o filho é forçado a se ajustar à estrutura familiar.

A partir dessa discussão, Roots (1999, p. 67) ressalta também a utilização ou não do implante coclear que é como um dispositivo semelhante a um ouvido biônico, o qual é diretamente implantado na cóclea e usa impulsos elétricos para estimular apenas alguns nervos. O autor afirma que o implante não amplifica os sons, apenas permite ouvir os ruídos ambientais. Também ressalta que, mesmo com a tecnologia mais avançada, os implantes cocleares impulsionam somente uma pequena quantidade das células nervosas do ouvido, em comparação às cerca de 35 mil células que o órgão naturalmente possui.

Complementando, Santana (2007, p. 28) aponta que essa pressão para que as crianças surdas com implante coclear falem bem pode ser bastante desafiadora. Elas, por vezes, encontram dificuldades na aquisição da língua oral, já que não tiveram a mesma vivência auditiva e linguística que as crianças ouvintes.

O implante coclear não é visto como uma “possibilidade” de audição e de fala, mas como uma “imposição de audição e fala”. Para os pais não há diferenças entre o ouvinte e o filho que fez a operação, mesmo que esta tenha sido feita em apenas um ouvido, mesmo que o som assimilado não seja igual ao do ouvinte. Não há diferenças, só semelhanças; o surdo agora ouve e, por isso, deve falar. (Santana, 2007, p. 31).

Esse trecho de **Santana (2007, p. 31)** mostra como o implante coclear, é interpretado socialmente mais como uma **estratégia de normalização** do que como uma **possibilidade de escolha**. A partir da perspectiva apresentada, o recurso tecnológico não somente é oferecido à criança surda, mas imposto como condição de aproximação ao ideal ouvinte. Isso revela uma expectativa fortemente marcada pelo **capacitismo**, em que a diferença surda é apagada em nome da semelhança. A ênfase não recai sobre os modos ser surdo e de se comunicar, mas sobre a obrigação de se adequar ao padrão hegemônico da oralidade.

Prosseguindo, Santana (2007) acentua que, embora o implante coclear possa trazer benefícios significativos para algumas pessoas surdas, não é a única solução, sequer indicado para todos os casos. Aspectos culturais, linguísticos e individuais precisam ser considerados ao se tomar a decisão pelo uso do implante. Algumas pesquisas apontam que o surdo desde criança demonstra identificação em se comunicar utilizando o canal visual e espacial (ou seja, utilizando gestos/sinais), mas pode ser impedido de fazê-lo pela família, que o obriga a oralizar.

Nesse contexto, a escolha da língua visual em língua de sinais como meio de comunicação no ambiente familiar carrega consigo um impacto significativo, tanto em termos de poder quanto de influência política entre os membros da família. Isso requer que todos os integrantes do núcleo familiar se mostrem dispostos a aprender e a se engajar no processo de aprendizagem da língua de sinais, tornando-a um meio efetivo de recepção e expressão. Portanto, a sociedade, a família e os profissionais da área, precisam compreender e respeitar as escolhas das pessoas surdas, para garantir que, independentemente de sua forma de comunicação, tenham acesso à educação e às oportunidades disponíveis na sociedade.

A autora mencionada assinala que esse tipo de prática existe há muito tempo e que, no passado, o preconceito era ainda mais acentuado. As pessoas surdas foram estigmatizadas, seus corpos submetidos a diversas formas de opressão e consideradas de menor valor social. Isso ocorria porque lhes faltava aquilo que era visto como a principal característica humana: a língua oral e suas supostas "virtudes" cognitivas. Privados dessa habilidade, os surdos eram considerados "inferiores" em sua humanidade.

Os estereótipos negativos e os preconceitos em relação aos surdos persistem até hoje. Isso pode ser observado na ausência de representação da língua de sinais nos meios de comunicação, na falta de evidenciação pública sobre a cultura e a comunidade surda e nas barreiras enfrentadas por eles para acessar serviços básicos e participar da vida social.

3.2 QUANDO A DIFERENÇA INCOMODA: SURDEZ, NORMATIVIDADE E RESISTÊNCIA

Os ouvintes criaram narrativas para definir o surdo como inferior, dependente, anormal. Essa invenção do *Outro* é uma produção histórica e linguística, para que possamos ser *Nós, os normais* (Skliar, 1999). Como resultado, as pessoas surdas foram delimitadas como um corpo deficiente e anormal. O autor ainda ressalta que:

[...] a presunção de que a deficiência é simplesmente um fato biológico e que apresenta características universais deveria ser mais uma vez problematizada epistemologicamente: compreender o discurso da deficiência, para logo depois revelar que o objeto deste discurso não é aquela que está numa cadeira de rodas ou aquela que usa uma prótese auditiva, ou aquela que não aprende segundo o ritmo e a forma como a norma espera, senão os processos históricos, culturais, sociais e econômicos que regulam e controlam a maneira pela qual são pensados e inventados os corpos, as mentes, a linguagem, a sexualidade dos outros. Para expressá-lo de forma ainda mais contundente: a deficiência não é uma questão biológica, mas uma retórica cultural. A deficiência não é um problema dos deficientes e/ou de suas famílias e/ou dos especialistas. A deficiência está relacionada a ideia mesma da normalidade e a sua historicidade (Skliar, 2003, p. 158).

Deste modo, as vivências da comunidade surda foram marcadas por discursos e processos de opressão e tentativas de apagamento de sua língua e cultura. Diante disso, ao compreendermos as identidades surdas como plurais e em constante construção, torna-se possível tensionar também os discursos que historicamente silenciaram essas diferenças, reduzindo-as a desvios da norma. As vivências da pessoa surda, nesse contexto, foram e continuam sendo atravessadas por processos de opressão sustentados por discursos capacitistas, discursos esses que colocam a surdez como falha, falta ou deficiência a ser corrigida.

Como indicam autores como Skliar (1998) e Ladd (2003), a tentativa de apagar ou substituir a língua de sinais por práticas de reabilitação oral e a negação das especificidades culturais surdas são marcas de um projeto de normalização que se ancora na lógica do corpo ouvinte como modelo ideal. Tal perspectiva se manifesta tanto nas políticas educacionais quanto nas práticas sociais que regulam quem pode falar, aprender, ensinar ou pertencer.

Desse modo, problematizar o capacitismo se torna relevante não somente para compreender as exclusões vividas pelas pessoas surdas, mas para denunciar as estruturas que produzem tais exclusões em nome de uma suposta inclusão. Essa crítica é ainda mais urgente quando pensamos na educação como espaço no qual essas tensões se intensificam, seja na imposição da oralização, na ausência de acessibilidade linguística ou na recusa da surdez como diferença e potência.

O **capacitismo estrutural** pode ser entendido como um sistema de normas, práticas e discursos sociais que estabelecem a deficiência como falta, carência ou anormalidade em

relação a um padrão idealizado de corpo e de sujeito. No caso das pessoas surdas, esse capacitismo se manifesta por meio da imposição de modelos ouvintistas que desconsideram sua existência enquanto sujeitos de uma língua e de uma cultura próprias, negando-lhes autonomia e agência. Trata-se de um mecanismo de poder que naturaliza a ideia de que o surdo deve ser “corrigido” ou “reabilitado” para se aproximar do ouvinte, seja pela oralização, pelo uso de aparelhos ou pelo implante coclear, apagando as formas plurais de ser e estar no mundo que a surdez representa.

Ressalto ainda que atitudes capacitistas são evidenciadas nas ações, discursos ou práticas que partem da ideia de que as pessoas surdas são inferiores, incapazes ou menos humanas em comparação às consideradas “normais”. Trata-se de uma forma de preconceito e discriminação que se manifesta tanto em comportamentos explícitos, como desvalorizar a língua de sinais ou presumir que o surdo deve oralizar para ser aceito, quanto em atitudes sutis, como tratar a pessoa surda de forma infantilizada, falar com o acompanhante em vez de dirigir-se a ela, ou acreditar que sua diferença deve ser corrigida. Essas posturas reforçam padrões de normalidade e negam a legitimidade da diversidade humana, produzindo exclusão social, escolar e cultural.

O conceito de capacitismo pode ser compreendido a partir das contribuições de Romeu Sasaki (apud Mello, 2016), que salienta que, na língua inglesa, os termos *ableism* e *disablism* já eram utilizados em contextos que diferenciavam as pessoas com deficiência, então chamadas de “deficientes”, das pessoas consideradas “normais”. Essas palavras derivam de *able* (capaz) e *disabled* (incapaz), acrescidas do sufixo *-ism*, indicando doutrina, tendência ou ideologia, geralmente com uma conotação negativa. Essa concepção é aprofundada por Campbell (2009), que entende o capacitismo como uma lógica normativa que estrutura o mundo social com base em ideais de capacidade, produtividade e autonomia. No Brasil, ainda não havia uma categoria analítica que nomeasse a discriminação com base na deficiência, o que levou à adoção do termo “capacitismo”, com o intuito de visibilizar uma forma específica de opressão. Gesser, Bock e Mello (2020) expandem a definição de capacitismo ao apresentá-lo como uma forma de discriminação que se articula com outros sistemas de opressão, como o racismo e o sexismo, o que contribui para aprofundar a exclusão social. No capítulo “*Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social*”³⁰, as autoras argumentam que o capacitismo é, ao mesmo tempo, uma estrutura que sustenta as desigualdades e um mecanismo que molda sujeitos, instituições e formas de convivência. Nesse processo, estabelece-se um modelo

³⁰ Para saber mais acesse o texto:
file:///C:/Users/roser/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/d2b89d8f-588d-4bb0-8835-0f2a805e7592/Estudos_da_deficiencia_interseccionalida.pdf

idealizado de normalidade que marginaliza grupos³¹ como mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTQIA+ e aquelas com deficiência, considerando-os, em sua essência e em suas condições materiais, inadequados a esse padrão social dominante. Assim sendo, as pessoas surdas resistem, ressignificam suas identidades e desafiam as imposições excludentes, reivindicando espaços e direitos. Para isso, buscam participar da elaboração de políticas públicas e das decisões educacionais, com a intencionalidade de alcançar reconhecimento e respeito à sua identidade linguística e cultural. Um exemplo disso, é o fortalecimento na formação de surdos professores e professores ouvintes para a criação e o desenvolvimento de metodologias que valorizem a cultura, a identidade surda e a Língua de Sinais.

Nesse sentido, o reconhecimento da Língua de Sinais e o respeito às diferentes formas de comunicação é um fator primordial para compreender que a identidade surda se desenvolve a partir de múltiplas experiências e práticas sociais. A heterogeneidade dentro da comunidade surda reflete trajetórias distintas, mas todas convergem para a luta pelo direito à participação social e pelo reconhecimento como cidadãos culturais e políticos.

É importante reconhecer que a Língua de Sinais é uma língua completa, com sua própria gramática e estrutura. Não se trata de uma “mímica gestual”, mas de uma forma rica de comunicação que permite aos surdos se expressarem plenamente. Ao valorizar a Língua de Sinais, podemos trabalhar para romper com atitudes excludentes e impulsionar a participação dos surdos em todos os contextos sociais. Como se observa, a Língua de Sinais desempenha um papel indispensável na formação da identidade surda, pois é por meio dela que a criança surda se comunica e expressa suas experiências, pensamentos e sentimentos. Isso, como resultado, possibilita sua integração na comunidade surda, proporcionando à criança um senso de pertencimento e fortalecimento identitário. Ao interagir com outros surdos e compartilhar vivências com a comunidade, a criança surda assimila os valores, e as formas de comunicação existentes. Assim, entendemos que a língua de sinais assegura uma comunicação mais espontânea, promove a troca de informações e a construção de significados coletivos, com reflexões e posicionamento na comunidade surda, para expressar opiniões, debater questões relevantes e reivindicar direitos. Desse modo, os surdos se unem, resistem à opressão e lutam por demandas particulares.

Diante do exposto, compreendemos que existe uma institucionalização social que, ao longo da história, tem reforçado a exclusão de grupos cujos repertórios culturais não são

³¹ Indico a leitura do estudo: *Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência*, realizada pela pesquisadora Anahí Guedes de Mello (2014), que ampliam as reflexões sobre esses grupos de pessoas.

aceitáveis pela cultura dominante, gerando tensões sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, a luta por direitos e a tomada de decisões não podem negligenciar as vivências cotidianas das pessoas surdas. Cada pessoa percorre sua trajetória, enfrenta desafios e constrói suas formas de estar no mundo. Por isso, é importante que as experiências dentro da comunidade surda sejam compreendidas com respeito, não como elementos de divisão, mas como aspectos que ressaltam a coletividade. Reconhecer essas diferenças e escolhas contribui para enriquecer as diferenças do grupo e aprimorar as possibilidades de inclusão e acessibilidade. Essas reflexões demonstram que a identidade da pessoa surda é múltipla, permeada por desafios históricos, resistências, lutas políticas e decisões individuais que precisam ser reconhecidas e valorizadas.

3.3 DESCOLONIZANDO A SURDEZ: POR UMA LEITURA ANTROPOLÓGICA E CULTURAL

Souza (2018, p. 27) ressalta que as vivências das pessoas surdas foram marcadas por tensões para a afirmação de sua língua, cultura e identidade, com o objetivo de alcançar reconhecimento político. A construção da diferença política ao longo da história é influenciada por múltiplos fatores, sendo um reflexo dos conflitos e dos movimentos sociais que surgem em resposta às desigualdades estruturais da sociedade. Esses embates representam formas de resistência às disparidades do discurso dominante, que exclui e marginaliza determinados grupos e suas perspectivas. As lutas por uma interpretação da alteridade e do significado dos outros no discurso dominante tem a intencionalidade de reconhecer a variedade de experiências e identidades, e os movimentos sociais ligados a esse esforço evidenciam a participação de pessoas que antes eram silenciadas, propiciando uma maior inclusão e igualdade de direitos. Assim, a diferença política não é algo estático, mas um processo dinâmico que vem sendo construído ao longo do tempo e que reflete as mudanças nas relações de poder e nas interpretações sobre o outro. Essa diferença é imperativa para o estabelecimento de uma sociedade menos desigual e plural.

A diferença, como significação política, é construída histórica e socialmente; é um processo e um produto de conflitos e movimentos sociais, de resistências às assimetrias de poder e de saber, de uma outra interpretação sobre a alteridade e sobre o significado dos outros no discurso dominante (Skliar, 2005b, p. 6).

Neste sentido, a perspectiva socioantropológica contribuiu para o reconhecimento da Língua de Sinais, enquanto diferença linguística e canal de comunicação e expressão natural

das pessoas surdas. Assim como já relatei, no Brasil, a Língua de Sinais é denominada de Língua Brasileira de Sinais (Libras). Reconhecida legalmente pela Lei nº 10.436 /2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. Todavia, como língua brasileira não oficial, a Libras já tem mais de 150 anos (Silveira, 2006). Portanto, conferir à Língua de Sinais o estatuto de língua também tem implicações educacionais, pois possibilita-se a imersão da pessoa surda numa educação bilíngue, com a utilização da Língua de Sinais e da língua oral na modalidade escrita de modo que essas pessoas tenham acesso às informações que contribuirão para potencializar o seu desenvolvimento cognitivo e linguístico (Santana, 2007, p. 33).

Quando se considera a surdez uma diferença e não uma deficiência, outras oportunidades são viabilizadas para comunidade surda em todos os setores da sociedade. Isso envolve o alcance aos serviços de saúde, educação, emprego e lazer, adaptados às necessidades linguísticas e culturais dos surdos.

Assim, os modos de interpretação, como apontado por Souza (1999), constroem possibilidades de questionamentos das mesmas e/ou de outras situações, de diferentes maneiras, uma vez que se propõem a desenvolver estudos sobre os surdos, sua cultura e suas subjetividades por meio de práticas discursivas. Conforme ressaltado por Sá (2010, p. 10), a partir do entendimento de que essas subjetividades não estão restritas a determinados grupos nem se dão apenas pela modalidade oral de uma língua majoritária, é possível perceber outras formas de compreensão de que os discursos podem ser subvertidos, se retomados por diferentes grupos sociais.

Em outras palavras, Marcone (2018, p. 21) afirma que as representações sobre as deficiências se baseiam em uma rede de tradições, estereótipos, convenções, códigos de compreensão e instituições, como a Organização Mundial da Saúde (OMS). Trata-se de processo semelhante ao descrito por Said³² entre Ocidente e Oriente. De acordo com Sá (2010, p. 304-305):

No que diz respeito à surdez e aos surdos, por exemplo, pode-se verificar que o surdo

³² Edward Said (1978) discorre sobre como foi construída a relação entre o Ocidente e suas colônias orientais, argumentando que o Ocidente inventou o Oriente, ou uma versão do Oriente. Para o autor, o Oriente é definido pelo Ocidente por sua exterioridade, sempre de forma superficial. O Ocidente fala pelo Oriente. A representação seria o principal produto desta superficialidade em que o Ocidente transforma o Oriente, fazendo-o passar de algo ameaçador e distante a figuras domesticadas, ignorando o fato (ou obscurecendo-o) de que se trata de algo extremamente artificial: um não oriental transformando todo o Oriente em um símbolo. “O objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução.” (Bhabha, 2010, p. 111).

é percebido e narrado (e levado a perceber-se e narrar-se) como deficiente (no sentido de não eficiente e até no sentido de deficiente mental). O surdo é considerado e narrado como anormal, como fora da norma, fora do padrão, com toda a carga pejorativa que isso significa. Pode-se ver que a pretensa supremacia dos ouvintes sobre os surdos é constantemente reiterada.

Diante disso, destaco a importância de compreender as teorizações sobre as pessoas surdas, reconhecendo sua diferença cultural, linguística e identitária. Como mencionado anteriormente, essa abordagem é fundamentada nos Estudos Surdos, um campo relativamente novo de investigação que analisa a surdez não como uma deficiência, mas como uma diferença cultural. Esse campo de estudo envolve aspectos como a cultura surda, as Línguas de Sinais, a identidade, as comunidades surdas e a centralidade da visão no mundo surdo, entre outros elementos (Silveira e Mourão, 2012, p. 168).

Neste trabalho, em um movimento de rompimento com o estigma produzido pela noção de deficiencialismo³³, a surdez é assumida como diferença, alinhando-se com as experiências vividas pelas pessoas surdas. Compartilhamos, portanto, a compreensão da pessoa surda, com uma prática linguística diferente, que determina sua principal função identitária:

Assim, a surdez não diz respeito à “deficiência auditiva”, em um sentido restrito, biológico. Diz respeito às experiências e às identidades surdas. Identidade surda, aqui, se refere à maneira como os surdos definem a si mesmos, ou seja, de forma cultural e linguística (Sá, 2010, p. 15).

Nesse enredo, os Estudos Surdos se configuram como um programa de pesquisa em educação que coloca em foco as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte e as culturas surdas, sempre a partir da perspectiva da diferença e de seu reconhecimento político (Skliar, 1998, p. 5).

Para Mourão e Silveira (2012, p. 167), nos Estudos Surdos também têm sido analisados vários artefatos culturais que apresentam representações dos surdos, da cultura ouvinte e da cultura surda, como filmes, livros de literatura infantil e matérias de jornal. Tais produtos culturais carregam pedagogias culturais, pois ensinam sobre os surdos, suas identidades, sua língua, sua cultura. Assim, os Estudos Surdos trazem contribuições para a reflexão que envolvem aspectos das identidades surdas, da educação de surdos e da educação de ouvintes em relação aos surdos e não estão separados das questões de educação e pedagogia.

³³ O deficiencialismo se caracteriza radicalmente por relações de dominação que criam uma versão de pessoa com deficiência que extrapola suas limitações, colocando como causa única de seus fracassos (escolares, por exemplo) a deficiência em si, nunca questionando as estruturas sociais, econômicas, culturais e tecnológicas que criam ou agravam tais impedimentos (Souza, 2015).

[...] os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos (Skliar, 1998b, p. 29).

Perlin (2005) ainda descreve que as identidades surdas são formadas por uma diversidade de experiências atravessadas por contextos sociais, culturais e históricos distintos entre o povo surdo³⁴. Ressalto que outros aspectos das identidades surdas, discutidos por Perlin, são aprofundados no texto a seguir. Partindo do exposto, Strobel (2008, p. 29) define povo surdo como: “sujeitos surdos que não habitam no mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a língua de sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços.”

Conforme argumentado por Souza (2018, p. 26), mesmo as pessoas surdas compartilhando de uma mesma cultura e desenvolvendo características pelas quais estabelecem uma relação identitária por meio da língua, elas também vivenciam fenômenos diferentes entre si, em razão de suas subjetividades.

Nesse contexto, é possível observar como as subjetividades se manifestam de maneira singular entre as pessoas surdas. Torna-se, portanto, relevante evidenciar algumas das diferenças identificadas entre os professores surdos participantes desta pesquisa:

- *Pessoa que nasceu surda e foi oralizada desde a infância:*

Desde pequena, foi incentivada a desenvolver a fala por meio de métodos oralistas, frequentando sessões de fonoaudiologia e sendo exposta ao português oral como única via de comunicação. Durante grande parte da vida escolar, não teve acesso à Libras e enfrentou dificuldades de compreensão em sala de aula. Somente na vida adulta conheceu a comunidade surda e passou a repensar sua própria identidade.

- *Pessoa que nasceu surda e se comunica fluentemente em Libras:*

Criada em uma família sinalizante ou inserida desde cedo em contextos bilíngues, construiu sua identidade por meio da Língua Brasileira de Sinais e da cultura surda. Sente-se pertencente à comunidade surda e compreende sua surdez como uma marca cultural e política. É crítica à ideia de que precisa “superar” a surdez.

- *Pessoa que nasceu ouvinte, perdeu a audição e passou a se comunicar em Libras:*

Após perder a audição na adolescência, por motivo de doença ou acidente, essa pessoa

³⁴ aqui, entende-se “povo surdo” como um conceito abrangente: a população total de surdos, sejam sinalizantes de línguas gestuais, sejam oralizados, sejam participantes ou não das comunidades surdas.

passou por um período de readaptação. A descoberta da Libras foi um marco importante, permitindo novas formas de comunicação, socialização e identidade. Hoje se reconhece como parte da comunidade surda.

- *Pessoa surda usuária de implante coclear e fluente em Libras:*

Mesmo com o uso de tecnologia auditiva (implante coclear), essa pessoa não abandonou a Libras e defende a convivência entre diferentes formas de comunicação. Reconhece o valor da experiência visual e da cultura surda, e acredita que a escolha por aparelhos não deve anular sua identidade como pessoa surda.

- *Pessoa surda que se comunica prioritariamente por leitura labial e escrita:*

Por diversos motivos, ausência de Libras na infância, contextos familiares e escolares essa pessoa desenvolveu estratégias de leitura labial e uso da língua portuguesa escrita como principais formas de interação. Ainda que não sinalize, pode se reconhecer como surda e buscar espaços de pertencimento e reconhecimento.

- *Pessoa que nasceu ouvinte, perdeu a audição e optou por estratégias orais:*

Após tornar-se surda, preferiu manter a comunicação por meio da oralidade e leitura labial, sem se aproximar da Libras ou da comunidade surda. Sua identidade pode ser atravessada por uma sensação de não pertencimento, ora ao mundo ouvinte, ora ao mundo surdo.

Diante dessa compreensão, Sá (2010, p. 115) destaca que o grupo social formado por pessoas surdas é constituído por múltiplas características e subjetividades. Assim, as políticas de inclusão³⁵, muitas vezes orientadas por uma lógica homogeneizadora, entram em tensão com a valorização da diferença ao buscarem posicionar as pessoas surdas em padrões universais de escolarização que nem sempre contemplam suas singularidades linguísticas e culturais. Esse debate torna-se ainda mais complexo quando se consideram, de forma mais sistemática, que esse grupo de pessoas é atravessado por diferentes tensões e interseccionalidades, como questões de raça, etnia, classe social, gênero, orientação sexual e acesso à língua de sinais. Deste modo, os marcadores sociais como raça, classe e gênero, que atravessam e diferenciam as experiências vividas pela comunidade surda, produzem desigualdades internas e múltiplas formas de exclusão. Dada a relevância que tais reflexões exigem, essa discussão será desenvolvida em outras produções científicas considerando que essa interseccionalidade impactam diretamente suas experiências e formas de pertencimento. Assim, reconhecer essa

³⁵ Embora a intenção desta pesquisa não tenha sido teorizar sobre Educação Especial, torna-se necessário refletir sobre o enfrentamento do modelo clínico-hegemônico nas redes de ensino que impacta diretamente a inclusão de surdos e a atuação de professores surdos. Compreender esses desafios permite repensar currículos e práticas pedagógicas democráticas, inclusivas e sensíveis à diversidade.

diversidade interna é uma ação necessária para compreender a da vivência surda e se entrecruzam na produção de desigualdades, opressões e também de formas de resistência.

É por meio das trocas de informações e das interações entre os surdos no contexto em que estão inseridos que se consolida a maneira como eles interpretam o mundo e se reconhecem como agentes na construção de cultura, abrangendo os aspectos linguístico, cultural, político e social (Souza, 2018, p. 38). Nesse sentido, a cultura surda pode ser compreendida como um “campo de forças subjetivas, que se expressam através da linguagem dos juízos de valores, da ordem do grupo, com seus códigos próprios, suas formas de organização, de solidariedade, etc.” (Sá, 2002, p. 88).

Exposto isso, nas palavras de Hall (1997), a cultura é central não porque ocupa um centro, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos. Entende-se, assim, conforme Lopes e Veiga-Neto (2006), que “ser surdo abrange uma experiência de ser, de estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares” (Lopes e Veiga-Neto, 2006, p.82).

A partir dessa compreensão, Souza (2018, p. 39) expõe como há uma pluralidade que permeia a cultura surda e a cultura ouvinte. Enquanto suas particularidades as diferem, suas semelhanças as entrelaçam, formando um cenário multicultural no qual diferentes construções se justapõem e convergem para a formação de uma cidadania, na qual não se deve existir cultura majoritária ou minoritária, mas culturas diferentes.

No livro “As imagens do outro sobre a cultura surda”, Strobel (2008, p. 22) conclui que a cultura surda é a maneira da pessoa surda compreender o mundo e de modificá-lo com a intenção de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o conforme as suas percepções visuais. Trata-se de um olhar que contribui para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas, envolvendo a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo.

Nesse sentido, Pimenta (2001, p. 24) afirma que “a surdez deve ser reconhecida como apenas mais um aspecto das infinitas possibilidades da diversidade humana, pois ser surdo não é melhor ou pior do que ser ouvinte, é apenas diferente”. Dessa forma, a surdez é abordada sem a intenção de estabelecer classificações ou distinções entre surdos e ouvintes.

Embora, pelo modelo médico, há distinções entre aqueles que perderam a audição antes da aquisição da linguagem (ensurdecidos pré-linguais) e aqueles que se tornaram surdos posteriormente (ensurdecidos pós-linguais). Essas diferenças influenciam suas formas de comunicação e de inserção na comunidade surda, impactando posturas e identidades dentro desse universo. Em consequência disso, é urgente questionar as tentativas de colonização dos

saberes e dos corpos surdos, reconhecendo que a surdez não é uma identidade homogênea e que diferentes formas de existência são reveladas a partir das práticas sociais e culturais. Isso nos faz compreender as diversas formas de ser surdo, situando essas experiências e mobilizando novas formas de pertencimento e resistência.

3.4 ENTRE MÃOS, SILÊNCIOS E EXPRESSÕES: AS MÚLTIPLAS IDENTIDADES DAS PESSOAS SURDAS

Nos Estudos Surdos, a identidade surda é entendida como uma afirmação política e cultural. A partir dessa perspectiva, ser surdo não significa "não ouvir", mas compartilhar uma língua, uma história e uma cultura. Neste ponto, reconheço que este estudo carrega, ao mesmo tempo, é um desafio e uma potencialidade. Há professores surdos que, por não terem nascido surdos, utilizaram aparelhos auditivos ou implante coclear e não se comunicaram exclusivamente por meio da Língua de Sinais, ainda que se identifiquem como pessoa surda, não se sentem inseridos ou reconhecidos por outras pessoas surdas sinalizantes de Libras. Ao mesmo tempo, relatam se sentirem excluídos do mundo ouvinte, o que evidencia a complexidade das experiências e a diversidade de pertencimentos entre os entrevistados.

Essa diversidade de posicionamentos, não enfraquece o estudo. Diferentemente disso, constitui uma de suas potencialidades, pois evidencia que não há uma única forma de ser surdo, de se reconhecer enquanto tal ou de experienciar a surdez. Ao evidenciar essas diferenças, este trabalho se propõe também como um convite ao diálogo com aqueles que, por distintas razões, não se sentem representados nos espaços e discursos da comunidade surda ou da educação inclusiva. A potência desta pesquisa está em criar possibilidades para o encontro com essas diferenças, por vezes, silenciadas ou deslocadas das narrativas mais consolidadas.

Perlin (2012) contribui com essa reflexão ao destacar a importância da narrativa e da memória coletiva na formação da identidade surda. Para Perlin (2012), a identidade surda se constitui como uma forma de ser que é vivenciada por meio de um sistema linguístico, e enfatiza a relevância das pessoas surdas manter um contato contínuo com a Língua de Sinais. A autora ressalta que esse processo está relacionado aos movimentos surdos³⁶, uma vez que o acesso à língua não apenas fortalece a identidade, mas também se configura como uma necessidade intrínseca e um fator condicionante para a formação crítica da pessoa surda na sociedade. Para

³⁶ Para o movimento surdo, contam as instâncias que afirmam a busca do direito da pessoa surda ser diferente nas questões sociais, políticas e econômicas que envolvem o mundo do trabalho, da saúde, da educação, do bem-estar social (Perlin, 1998, p. 71).

Para mais informações, acesse: Identidades Surdas – culturasurda.net.

Perlin (2005), a depender da identidade assumida pelo surdo, este estará em conformidade, ou não, com a cultura surda. Tais níveis identitários incluem:

A identidade surda política se caracteriza por um forte engajamento na luta pelos direitos da comunidade surda. As pessoas que se identificam com essa identidade compartilham uma experiência visual que influencia seu comportamento, cultura e linguagem. Além disso, fazem uso constante da Língua de Sinais como principal forma de expressão e comunicação, assumindo com orgulho sua surdez e o compromisso com a valorização da comunidade surda.

A identidade surda híbrida se refere àqueles que nasceram ouvintes, mas apresentaram a surdez ao longo da vida devido a doenças, acidentes ou outros fatores. Como resultado, desenvolvem uma relação com ambas as línguas, dependendo tanto da Língua de Sinais quanto do pensamento em língua oral. A estrutura do português falado pode estar presente na sua comunicação, dependendo da idade em que a surdez ocorreu. Algumas pessoas utilizam sinais constantemente, enquanto outras alternam entre a Língua de Sinais e a oralidade. Diante dessa diversidade, muitos adotam comportamentos típicos da comunidade surda, incluindo o uso de tecnologias assistivas e convivem harmonicamente com diferentes identidades surdas.

Já a identidade surda de transição inclui aqueles que tiveram contato tardio com a comunidade surda. Inicialmente, sua comunicação era predominantemente oral ou visual-oral, geralmente com dificuldades. Entretanto, ao se aproximarem da cultura surda e passarem a utilizar a Língua de Sinais, vivenciam um processo de transição que pode gerar conflitos culturais. Muitos surdos que não tiveram acesso à comunidade surda na infância, especialmente os filhos de pais ouvintes, passam por essa transição. Esse percurso inclui a chamada "des-ouvintização", um momento em que rejeitam a identidade ouvinte e passam a se identificar com a cultura surda, mudando sua forma de comunicação e interação social.

A identidade surda intermediária (ou incompleta) está associada a pessoas que, embora sejam reconhecidas como surdas, não possuem uma experiência exclusivamente visual na comunicação. Esses surdos possuem algum grau de perda auditiva, mas seguem levando uma vida predominantemente ouvinte. Em muitos casos, valorizam o uso de aparelhos auditivos e encontram dificuldades para se situar entre o mundo ouvinte e o mundo surdo, o que pode gerar questionamentos sobre sua identidade.

Por sua vez, **a identidade surda flutuante** é atribuída àqueles que não estabeleceram vínculos com a comunidade surda. Geralmente, viveram em contextos de inclusão escolar sem acesso à cultura surda ou foram influenciados por preconceitos e falta de informação. Essas pessoas adotam a identidade ouvinte, seguindo valores e princípios predominantes no mundo

ouvinte, e podem até demonstrar resistência à Língua de Sinais e à cultura surda, muitas vezes por enxergá-las como um estereótipo. Mesmo assim, independentemente de ouvirem algum som ou não, utilizam aparelhos auditivos, mas não fazem uso das tecnologias próprias dos surdos.

Nessa conjuntura, Perlin (2012, p. 22) descreve a identidade surda como um conjunto de características da comunidade surda formado por tradições, costumes, interesses, cultura e língua, desenvolvido e vivido pelo povo surdo ou ainda uma coisa “em questão, em construção [...] que pode [...] ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições” (Perlin, 2005, p.52). A autora destaca que a singularidade da identidade surda pode ser mutável de acordo com o ambiente social vivenciado e é marcada pela personalidade da pessoa surda. Prosseguindo, defende que:

[...] as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de menos valia social (Perlin, 2004, p. 77,78).

Desse modo, o conceito de identidade citado por Perlin (2005) para situar a pessoa surda se baseia em Hall (1997), o qual propõe uma abordagem de identidade sob diferentes interpretações e se utiliza de três diferentes conceitos históricos da identidade: o iluminista, que buscava a perfeição do ser humano; o sociológico, em que as identidades se moldam nas representações sociais; o da modernidade tardia, no qual as identidades são fragmentadas. Perlin (2005, p.53) esclarece que “entende o conceito de identidade pós-moderna como sendo: identidades plurais, múltiplas; que se transformam, que não são fixas, imóveis, estáticas ou permanentes, que podem até mesmo ser contraditórias, que não são algo, pronto”.

A estudiosa ainda destaca alguns elementos para sustentar sua argumentação com base na concepção de Hall (1997, p. 21). Segundo essa perspectiva, as identidades são dinâmicas e contraditórias, estando em constante deslocamento e intersecção. As contradições não apenas atravessam diferentes grupos políticos, mas também coexistem dentro de cada indivíduo. Ante o exposto, nenhuma identidade social envolve todas as demais como uma identidade mestra. O enfraquecimento dessa identidade dominante possibilitou o surgimento de novas identidades sociais, ancoradas em bases políticas construídas por novos movimentos. Assim, a identidade não é fixa, mas se transforma conforme o sujeito é interpelado em diferentes contextos. A autora conclui que a identidade cultural é construída por meio do pertencimento a uma cultura, sendo

moldada pelas experiências e relações estabelecidas ao longo da vida.

Já no artigo “A existência de catorze (14) Identidades Surdas”, de Carvalho e Campello (2022), os autores apresentam novas quatro possíveis identidades surdas, sendo elas: Identidade Surda Urubu-Ka’apor e outras línguas de sinais emergentes; Identidade Negra Surda; Identidade Surda Unilateral; e Identidade Surdacega. Assim, esses pesquisadores expandem a compreensão sobre identidade surda ao apresentarem novas perspectivas que levam em conta diferentes vivências dentro da comunidade surda. A proposta dos autores evidencia que a identidade surda não é homogênea, mas atravessada por fatores culturais, sociais e linguísticos que a tornam multifacetada. Uma das identidades destacadas se refere aos povos indígenas que se comunicam por meio de línguas de sinais próprias, distintas da Libras. Nesses contextos, a surdez é associada com naturalidade, sem que haja uma imposição de normativas externas, permitindo que a identidade surda se desenvolva junto à identidade indígena.

As Línguas Indígenas de Sinais são manifestações linguísticas visuais-gestuais desenvolvidas em comunidades indígenas com presença de pessoas surdas, constituindo sistemas próprios de comunicação que expressam identidades, culturas e modos de ser surdo e indígena³⁷. Ainda que sua existência seja anterior ao reconhecimento legal, o debate sobre sua oficialização e valorização ganhou força nos últimos anos, especialmente diante das lutas por direitos linguísticos e culturais³⁸. Isso demonstra que a Língua de Brasileira de Sinais não é a única existente no território nacional, reforçando a necessidade de reconhecer a diversidade linguística dentro da comunidade surda.

Outro aspecto relevante é a interseccionalidade entre surdez e racismo, que dá origem à identidade negra surda. Pessoas surdas negras enfrentam uma dupla marginalização, tanto pelo racismo estrutural quanto pela exclusão linguística e cultural que a comunidade surda ainda pode reproduzir. Essa identidade evidencia como raça, classe social e cultura influenciam na construção da subjetividade e na participação em movimentos sociais que lutam por reconhecimento e direitos.

Ainda, há a identidade surda unilateral que corresponde às experiências de pessoas surdas que possuem surdez em apenas um ouvido. Muitas vezes, essas pessoas não são plenamente reconhecidas nem pela comunidade surda nem pelos ouvintes, o que pode resultar

³⁷ Para outras informações, pode-se acessar o artigo: *Línguas indígenas de sinais: pesquisas no Brasil* Vista do Línguas indígenas de sinais | LIAMES: Línguas Indígenas Americanas. Veja se é possível informar o link de acesso.

³⁸ Discussões e reflexões: Cartilha Línguas Indígenas de Sinais (LIS) | PDF.

em dificuldades de inclusão e pertencimento. Em ambientes ruidosos, podem enfrentar desafios comunicacionais que impactam sua interação social, sendo levadas a transitar entre os mundos surdo e ouvinte sem necessariamente se identificar com um deles.

Em conclusão, a identidade surdacega refere-se aqueles que possuem perda auditiva e visual simultaneamente, vivenciando uma realidade distinta tanto da surdez quanto da cegueira isoladamente. Para essas pessoas, a comunicação ocorre por meio de sistemas como Libras Tátil, Braille e Tadoma³⁹, além do uso de tecnologias assistivas⁴⁰ e guias-intérpretes. A luta por acessibilidade exige estratégias específicas para garantir a participação social e o reconhecimento dessa identidade.

Em conformidade, Eiji (2011), em post para o Blog Cultura Surda⁴¹ sobre o tema Identidades Surdas, entende, diante de uma mudança epistemológica, como a surdez rompe com o campo discursivo das deficiências, da patologia e dos vários enunciados biomédicos para ocupar um lugar nos estudos da cultura, das ciências sociais, da linguística e da educação. Ademais, Eiji (2011) ressalta que, como um objeto novo a provocar cada vez mais interesse por parte de militantes e investigadores, avançando para além de narrativas clínicas e de postulados médicos, falar e sinalizar sobre a surdez é adentrar por questões de identidades, expressões culturais, diferenças, lutas por conquistas e efetivações de direitos.

É possível observar que a surdez apresenta diferentes tipologias e etiologias, podendo ser classificada pelo modelo médico como leve, moderada, severa ou profunda, além de condutiva, neurossensorial ou mista. Assim, existem pessoas surdas congênitas, pré-linguísticas e pós-linguísticas. Diante dessa diversidade, há surdos que são sinalizantes da Língua de Sinais, outros que são oralizados e aqueles que transitam entre o uso de sinais e a fala. Alguns utilizam aparelhos auditivos, como os Aparelhos de Amplificação Sonora Individual (AASI), enquanto outros possuem Implantes Cocleares (IC). No entanto, há também aqueles que, por diferentes razões, optam por não utilizar nenhum tipo de prótese auditiva.

Além disso, a composição familiar das pessoas surdas também varia. Uma parcela expressiva dos surdos são filhos de pais ouvintes, mas há também aqueles que nascem em

³⁹ Tadoma - Método de linguagem receptiva onde a pessoa surda - cega, através do tato, decodifica a fala do seu interlocutor.

⁴⁰ Conforme a Lei Brasileira de Inclusão, 13.146 de julho de 2015, tecnologia assistiva é definida como produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que tenham como objetivo promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

⁴¹ A cultura surda é o jeito de ser e entender o mundo, através de elementos como língua, artefatos, ideias, crenças, normas, comportamentos, costumes e valores, tendo autonomia de alterá-la para, assim, torná-la acessível de maneira visual, contribuindo para a formação das identidades e comunidades surdas.

famílias de surdos, o que influencia diretamente sua experiência linguística e cultural. Entre esses e tantos outros “hás”, emerge um mundo de diferenças ligadas à surdez. Prosseguindo, Eiji (2011), ao escrever sobre Identidades Surdas, registra que distantes dos discursos que associam a surdez a um “corpo danificado” e das abordagens medicalizantes, muitas pessoas surdas têm lutado pelo reconhecimento da surdez como uma, entre tantas outras, formas legítimas de estar no mundo enfrentando os conflitos que essa afirmação, embora pareça simples, carrega. Em diversas comunidades surdas, essa luta se materializa cotidianamente: é a busca constante pelo reconhecimento da surdez como diferença.

Deste modo, é no reconhecimento de novas identidades que se fortalecem as atribuições das diferenças e a construção de sentidos para o “eu” e o “outro” nos discursos dominantes, abrindo espaço para o surgimento de novos campos de luta e resistência das comunidades surdas. Assim, investigar a surdez, o povo surdo, as comunidades e as culturas surdas significa adentrar em um universo heterogêneo, marcado por contradições e atravessado por uma multiplicidade de fatores, relacionados ou não à condição de ser surdo. Nesse direcionamento, Sá (2010, p. 124) esclarece que:

[...] no encontro com os outros, os surdos começam a narrar-se, e de forma diferente daquela através da qual são narrados pelos que não são surdos. Começam a desenvolver identidades surdas, fundamentadas na diferença. Quando as pessoas surdas se conscientizam de que pertencem a uma comunidade/cultura diferente, ou de diferentes, essa consciência as fortalece para oferecer resistência às imposições de outras comunidades/culturas dominantes.

A autora reitera como a sociedade adota padrões normativos, em que tudo o que não condiz com as normas socialmente definidas é interpretado como “desvio”, como traço a ser modificado. Assim, as políticas de representação da surdez exercem diversos tipos de pressão sobre as identidades dos surdos. Destaca ainda, a importância de abrir espaço para a redefinição das experiências da surdez, considerando as diferentes condições materiais e expressões identitárias. Isso precisa ser feito sem conceber essas experiências de forma unívoca, essencializada, totalizante ou como reprodutoras de expectativas e comportamentos únicos.

Ao abordar o assunto, Strobel (2008, p. 80) adverte que quando a pessoa surda não se reconhece na cultura surda, tende a se identificar com a cultura hegemônica, o que pode levá-la a rejeitar sua própria forma de ser e a vivenciar conflitos internos relacionados à construção de sua identidade. Essa reflexão evidencia o quanto os processos de pertencimento e afirmação da diferença são atravessados por tensões sociais, históricas e políticas. Diante disso, torna-se imprescindível apresentar os diferentes modos de ser da pessoa surda, reconhecendo a multiplicidade de experiências e identidades que compõem esse campo. Na próxima seção, dou

continuidade a essa proposta por meio da apresentação do percurso metodológico que orientou esta pesquisa, bem como os caminhos para a produção das entrevistas dos professores surdos que compõem este estudo.

SEÇÃO 4: HISTÓRIAS SURDAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: A CONSTITUIÇÃO DAS ENTREVISTAS

*Meu silêncio não é como o silêncio de
você. Meu silêncio
verdadeiro seria o de ter os
olhos
fechados, as mãos
paralisadas, o corpo
insensível, a pele
inerte.
Um
silêncio do
corpo.
(Laborit,
1994)*

Neste espaço de discussão, descrevo o processo de realização das entrevistas com professores surdos, utilizando a História Oral como percurso metodológico desta pesquisa. Compartilho as minhas inquietações em relação às escolhas feitas para apresentar as informações produzidas. Ainda, elucido como os métodos desenvolvidos possibilitaram captar a essência das narrativas dos entrevistados e apresento reflexões sobre as nuances de cada história, evidenciando a singularidade das experiências de cada participante.

4.1 DIÁLOGOS ENTRE HISTÓRIA ORAL E HISTÓRIA SURDA NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Antes de tudo, é importante esclarecer que o primeiro contato que tive com a História Oral⁴² foi durante o desenvolvimento do meu projeto de doutorado para submeter à banca do processo seletivo. Posteriormente, ao ingressar no doutorado, fui conhecendo mais sobre essa temática por meio das leituras e dos diálogos nas reuniões remotas⁴³, bem como em outros eventos. O primeiro encontro presencial realizado nesse período foi a XI Atividade Inaugural de Verão do PPGEM, em 2022, que também me ofereceu a oportunidade de estar no campus da Unesp em Rio Claro, SP, e conhecer pessoalmente os colegas e professores. Nessa ocasião,

⁴² Essa metodologia, mobilizada mundialmente, foi difundida no Brasil por volta dos anos de 1970 e, mais especificamente no campo da Educação Matemática, no início dos anos 2000, com a criação do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM). Ainda que alguns procedimentos sejam comuns nas pesquisas que se valem da História Oral – gravação, textualização, cessão de direitos –, o modo como ela é praticada se articula com questões e necessidades de cada pesquisa.

⁴³ Estávamos no período da quarentena, devido à pandemia da Covid-19.

apresentei o meu projeto⁴⁴, tendo como comentaristas a Prof.^a Dr.^a Fabiane Mondini e o Prof. Dr. Roger Miarka, além de outros acadêmicos presentes. A partir das contribuições desses profissionais, retomei a escrita do projeto, mais atenta aos aspectos necessários para a sua submissão ao Comitê de Ética. Organizei, então, toda a documentação, encaminhando-a em seguida à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso para a autorização da realização da pesquisa. Mais adiante, realizei a submissão para aprovação pelo Comitê de Ética⁴⁵.

Tomo, aqui, a escrita da seção metodológica como um processo que possibilita registrar as etapas da pesquisa e como um momento para justificar as escolhas dos métodos utilizados e descrever como o estudo foi se constituindo. Assim, apresento algumas das inquietações que atravessaram os meus pensamentos no decorrer deste percurso.

Embora eu não tenha dúvidas quanto à relevância da educação na modalidade EaD, entendo que parte dessas minhas inseguranças decorreu do fato de, como já mencionado, minhas experiências formativas na graduação e na pós-graduação terem sido desenvolvidas nos formatos a distância e semipresencial. Por isso, de certa maneira, carrego a impressão de que os colegas que tiveram condições de participar de outras atividades presenciais durante sua formação acadêmica podem não ter sido afetados com tantas indagações quanto eu neste momento. Talvez, essas experiências presenciais tenham lhes proporcionado uma vivência mais imersiva no ambiente universitário, uma possibilidade maior de interação com colegas e professores.

Sempre acreditei que fazer pesquisa não deveria ser um trabalho penitente, posto que o meu querer em estar nesse lugar nunca se resumiu a meus interesses profissionais, mas, antes de tudo, pelo sentido que isso traz para a minha existência enquanto pessoa e pela contribuição social que almejo alcançar com este estudo. Assim, mesmo após a conclusão do mestrado, era natural que permanecessem inquietações relacionadas à composição e à apresentação deste capítulo metodológico.

Partindo desse entendimento, a História Oral me desafiou a fazer escolhas mais assertivas, a refletir sobre as subjetividades e diferenças dos entrevistados. A me atentar também, para o que não foi dito, os silenciamentos, as ênfases, os fragmentos de suas histórias. Eu precisava ser mais cuidadosa e perceber aspectos além dos objetivos propostos da pesquisa. Relembrei vivências desde o início do meu contato com as pessoas surdas, em um primeiro momento com os meus estudantes e, em um segundo momento, nos cursos de Libras e no contato com surdos nas formações desenvolvidas nas escolas, como já expus na introdução desta

⁴⁴ A aprovação do Conselho do Programa ocorreu em 28/03/2022.

⁴⁵ Projeto aprovado conforme parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) 5558097.

pesquisa.

Essas memórias suscitaram em mim outras reflexões, quando notei que lidava com pessoas surdas enfrentando desafios semelhantes, mas que, diante de suas diferenças, não podiam ser vistas como idênticas umas às outras, pois são pessoas que tem sua individualidade.

Diante disso, considerei pertinentes as reflexões de Portelli (1997, p.18) ao tratar a História Oral como uma “arte do indivíduo”. Em suas argumentações, o autor afirma que essa metodologia valoriza a singularidade dos relatos, sem, contudo, perder de vista as conexões entre as histórias individuais e os contextos coletivos. Assim, há um equilíbrio entre a valorização das diferenças, respeitando as especificidades de cada trajetória e a compreensão dos elementos comuns que permitem identificar padrões e estruturas históricas mais amplas.

Nesse sentido, Thompson (2002) ressalta que realizar um registro subjetivo sobre como o entrevistado olha e narra suas experiências⁴⁶ é um forte argumento para que optemos por menos direcionamentos e intervenções durante o momento da partilha. No entanto, o autor adverte: uma entrevista completamente livre não é possível. “Apenas para começar, já é preciso um contexto social, o objetivo deve ser explicado, e pelo menos uma pergunta inicial deve ser feita” (Thompson, 2002, p. 258). Desse modo, é importante desenvolver a percepção e a interpretação cuidadosa dessas histórias como possibilidade de questionar discursos hegemônicos e destacar novas formas de entender a experiência surda, respeitando suas diferenças.

Entendo assim que a História Oral está intrinsicamente envolvida com a dimensão de subjetividade que se conecta ao funcionamento da linguagem e da memória. Essa perspectiva é notadamente relevante quando aplicada ao estudo das experiências de pessoas surdas, pois consente que suas narrativas sejam analisadas não como relatos isolados, mas como expressões de uma identidade cultural e de um grupo historicamente marginalizado.

Prosseguindo, em outros momentos as minhas dúvidas se voltavam a criar meios⁴⁷ para que a gravação das entrevistas em vídeo contivesse uma síntese dos resultados, com a inserção da tradução e da interpretação em Língua de Sinais, garantindo acessibilidade às pessoas surdas. Já que, concordando com Peluso (2015), os registros em vídeo de entrevistas em línguas de sinais também são fontes de informação, pois podem ser arquivados, apresentam características equivalentes às dos textos escritos. Assim, esses registros têm o mesmo valor como fonte de

⁴⁶ Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, então, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, duas pessoas não têm a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e, de alguma maneira, impossível de ser repetida (Larrosa, 2002, p. 25).

⁴⁷ Refiro-me aos custos para financiar essa ação.

informações de um texto escrito e podem ser considerados “documentos”. Isso se deve à facilidade de serem arquivados, à sua “condição de permanência” (isto é, não mudam, da mesma forma que os textos escritos) e à “objetivação”, (ou seja, podem ser estudados e usados depois de produzidos). Tomo como referência sobretudo os dizeres de Quadros (1997, p.47), que afirma:

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico que para expressar ideias, sentimentos e ações. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizaram o canal auditivo oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística (Quadros, 1997, p. 47).

Enfatizo que, mesmo eu sabendo me comunicar em Libras, algumas indagações permaneciam, entre elas: como realizar uma pesquisa com surdos professores? Quais critérios utilizaria na seleção desses professores surdos? Haveria necessidade de contratar um Intérprete de Libras? Qual seria o local ideal para esse encontro? Como organizaria um roteiro para que minha interferência fosse a mínima possível? Quais recursos materiais seriam necessários para o momento da entrevista? Vi-me então cercada dessas dúvidas de como poderia documentar o registro dessas narrativas, já que a Libras é uma língua visual/gestual e não oral/auditiva.

Certa de tornar esta pesquisa acessível às pessoas surdas, surgiu outra preocupação relacionada ao tratamento das informações que seriam produzidas: como organizar a apresentação dos textos das narrativas sem descaracterizar a subjetividade⁴⁸ dos entrevistados?

Em razão disso, as minhas inquietações persistiam, desta vez, relacionadas às condições de acesso (em algum lugar da tese) às gravações em vídeo com a inserção da legenda em língua portuguesa, e se esse modo de apresentação poderia ser considerado a transcrição/textualização. Além disso, refletia se esses registros seriam considerados válidos diante das problematizações levantadas e como eu poderia encontrar fontes teóricas para legitimá-las.

Ainda, foi necessário repensar quais procedimentos atenderiam aos meus anseios. Para isso, foi pertinente trazer Portelli (2016) para dialogar a respeito de outros pontos. O autor reflete sobre as questões enfrentadas pela História Oral ao transpor uma performance oral para o texto escrito. Com essa consciência, afirma que cada historiador tem suas próprias soluções para

⁴⁸ Aqui, a subjetividade é entendida como a apropriação da objetividade social. A essência do método da História Oral reside em seu potencial de vislumbrar a história individual conectada com a história coletiva, ou seja, antes da interseção do particular e do universal, há o aspecto revelador do conteúdo universal no âmago do conteúdo particular. (Salgado e Franciscatti, 2014, p. 5).

lidar com a questão. O autor propõe, além disso, um olhar crítico em relação às entrevistas realizadas, desmistificando discursos e abrindo novas possibilidades interpretativas.

Diante dessas novas questões em discussão, em que é importante considerar os discursos individuais e compartilhados como instrumentos do processo de formação das identidades, Portelli (2016) fornece reflexões sobre as implicações metodológicas e políticas do conhecimento que produzimos. Nesse direcionamento, o autor evidencia que a História Oral envolve não apenas a realização, mas também a análise das entrevistas de pessoas que vivenciaram determinados eventos ou períodos históricos. Essa abordagem busca evidenciar aqueles que, em algum momento, foram ignorados pela história tradicional escrita. Mais do que relatar os eventos, a História Oral constrói uma história da memória e da interpretação desses acontecimentos, o que exige que as entrevistas sejam analisadas considerando o contexto em que foram produzidas, levando em conta as experiências e perspectivas dos entrevistados. O autor ainda ressalta, em suas reflexões, a importância de reconhecer tanto a igualdade quanto a diferença na construção das narrativas individuais. Para ele, a História Oral não se limita a registrar eventos históricos por meio de testemunhos, mas busca compreender como as pessoas interpretam e ressignificam suas próprias vivências. Nesse sentido, cada narrativa é única, pois é atravessada por memórias, emoções e subjetividades que conferem sentido às experiências relatadas.

Assim, escrever uma versão baseada nas narrativas de pessoas surdas sobre suas experiências com a matemática exigiu de mim sensibilidade. Esse processo me levou a compreender como a História Oral é, e sempre será, uma metodologia em constante transformação, permitindo tanto a recriação de novos procedimentos quanto a revisão crítica de outros. Nesse sentido, procurei captar a essência das narrativas dos entrevistados, respeitar suas percepções e entender as nuances de cada história.

Nesse percurso, pude desenvolver uma postura crítica, analítica e de respeito às perspectivas dos entrevistados e, ao mesmo tempo, considerar possíveis vieses, omissões e limitações das narrativas e buscar manter a originalidade e a objetividade de uma pesquisa baseada em História Oral. Para isso, o processo envolveu muita reflexão para a elaboração de procedimentos técnicos na produção das informações de uma maneira que o enredo, a narrativa, foi se desenhando no transcorrer da pesquisa. Assim, pensar sobre uma metodologia em trajetória implica, portanto, constante construção que não deixa de ser coletivamente discutida e negociada.

Desse modo, considerei os procedimentos descritos por Garnica e Vianna (2015) para a efetivação da metodologia da História Oral: escolha dos entrevistados; roteiro de entrevista;

transcrição⁴⁹ e textualização⁵⁰ das entrevistas; revisão da textualização com o entrevistado; assinatura de uma cessão de direitos para a divulgação do texto final.

Para Garnica e Silva (2019, p. 151), embora a expressão "História Oral" costume estar associada à oralidade, ela também pode ser utilizada com pessoas cuja comunicação não ocorre predominantemente pelo canal oral/auditivo. Nessa configuração, é possível adotá-la sem que a língua oral e a produção escrita da pessoa ouvinte se sobreponham. Além disso, outras formas de linguagem, como a pictórica, podem ser exploradas em investigações que utilizam a História Oral.

Dessa maneira, “a História Oral é uma das formas possíveis de registrar narrativas. E um modo, portanto, constituinte, posto que o narrador se cria e se recria em suas narrativas” (Garnica, 2015, p. 182-183). As narrativas constituem “um relato que faz sentido no contexto do argumento que o narrador, culturalmente situado, constrói” (Silva, Baraldi e Garnica, 2013, p. 62). Por se tratar de um processo de construção de significados para eventos ou situações, essas narrativas se fortalecem, dando origem e legitimidade a discursos, além de possibilitarem uma variedade de interpretações.

Em concordância com Garnica (2013), na presente pesquisa, a transcrição é definida como o processo de registro das entrevistas gravadas em vídeo, nas quais foi preservada a integralidade da comunicação original dos surdos professores que utilizaram a oralização⁵¹ ou a Libras. Já a textualização refere-se à versão revisada desse material, na qual, após a edição e validação de cada participante, foram inseridas legendas em Língua Portuguesa, acompanhadas da Tradução e Interpretação em Língua de Sinais. Esse processo buscou garantir a fidelidade das narrativas, respeitando as experiências individuais dos entrevistados.

Nesse procedimento, o registro das entrevistas gravadas em vídeos se tornou um Documento Oral-Visual e Gestual para o surdo, ou seja, é assumido nesta pesquisa como a Textualização Bilíngue que preserva tanto os aspectos trazidos pelos participantes que utilizaram a Leitura Labial (oralização) quanto os daqueles que se comunicaram por meio da

⁴⁹ A transcrição é o processo de transformar a entrevista gravada em texto escrito. É, mais precisamente, um momento de gravação (Garnica e Vianna, 2019).

⁵⁰ A textualização difere da transcrição. Pode-se dizer que a textualização é um refinamento – do ponto de vista da linguagem escrita – da transcrição. Nessa estratégia metodológica, o pesquisador se lança sobre o texto da entrevista, buscando tornar a leitura mais fluida, excluindo, por exemplo, vícios de linguagem, repetições, tiques linguísticos etc. Nesse momento, o pesquisador pode, inclusive, fazer reformulações na ordem em que uma determinada informação foi dada, reordenando o texto da entrevista. Entretanto, o pesquisador deve cuidar ao máximo para que essas edições de texto não apaguem o que se chama de “tom vital” do colaborador, ou seja, seu modo de se expor, seu modo de falar. O colaborador tem que se reconhecer na textualização, sendo esse – o reconhecimento de si – o limite da edição (Garnica e Vianna, 2019).

⁵¹ Foram entrevistados surdos professores que preferiram utilizar a oralização e outros a Língua de Sinais para se comunicar.

Língua de Sinais e também operam com a Língua Portuguesa Escrita. Dessa forma, considere que a produção da textualização em vídeo com acessibilidade em Língua de Sinais é um Documento Histórico Surdo e uma Fonte Surda, pois evidencia a cultura, a identidade e as diferenças dos professores surdos participantes da pesquisa. Por isso, o link com a síntese desta pesquisa encontra-se disponível na seção final e também pode ser acessado no Repositório da Unesp.⁵²

Este estudo, ao utilizar a História Oral, desloca-se de uma produção baseada exclusivamente na oralidade e na escrita para o registro de um Documento-Vídeo, que apresenta uma comunicação visual e gestual, por isso, considero que também é uma História Surda e Bilíngue. Isso possibilita a operacionalização de sentidos para as pessoas surdas, cuja lógica de comunicação difere da oral-auditiva, e produz significados de outras maneiras. Essa comunicação difere das orais-auditivas (como as que os ouvintes utilizam), em que a voz é o meio de comunicação e os ouvidos desempenham o papel de receptor e utilizam outros parâmetros que fazem parte da estrutura da Língua de Sinais e contribuem para a construção de significados entre as pessoas que se comunicam em Libras. Nesse sentido, considero importante registrar que os principais parâmetros linguísticos da Libras descritos por Quadros e Karnopp (2004) são:

Configuração das mãos: refere-se à forma que as mãos assumem durante a sinalização, determinada pelo posicionamento dos dedos e da mão. A Libras possui mais de quarenta configurações de mão reconhecidas.

Movimento: diz respeito à movimentação das mãos ao realizar um sinal, podendo ser descrito com base em quatro categorias: tipo, direcionalidade, maneira e frequência.

Locação (Ponto de Articulação): refere-se ao local do corpo ou do espaço onde os sinais são realizados, como na cabeça, no tronco, no braço, na mão ou no espaço ao redor do corpo.

Orientação: corresponde à posição das mãos no momento da sinalização, podendo estar voltadas para cima, para baixo, para dentro, para fora ou para os lados.

Expressões não manuais: também chamadas de expressões faciais e corporais, manifestam-se por meio de movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco. Elas podem incluir o franzir ou levantar das sobrancelhas, o inflar ou contrair das bochechas, o franzir do nariz, a contração dos lábios, o balanço ou a inclinação da cabeça, o movimento dos ombros, entre outras expressões.

⁵² É uma plataforma digital cujos objetivos são: armazenar, preservar, disseminar e possibilitar o acesso aberto, como bem público global, à produção científica, acadêmica, artística, técnica e administrativa da Universidade.

No processo de produção das Fontes Surdas, não problematizo as questões relacionadas à morfossintaxe da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa, embora reconheça a relevância desses aspectos para os estudos linguísticos e tradutórios. Essa decisão se justifica pelo entendimento de que a forma como as entrevistas foram disponibilizadas como documentos visuais acessíveis em Libras e em Língua Portuguesa atende aos propósitos desta pesquisa, que prioriza a escuta das experiências e narrativas de professores surdos, respeitando seus modos de ser, narrar e significar o mundo. Assim, nesta pesquisa, os registros em vídeo das entrevistas em Língua de Sinais são considerados fontes legítimas de informação, conforme a perspectiva de Peluso (2015). O autor defende que esse tipo de material possui as mesmas propriedades dos textos escritos, já que pode ser arquivado, acessado posteriormente e analisado com rigor. Segundo Peluso (2015), os vídeos em Língua de Sinais apresentam a “característica da permanência” por não se modificarem com o tempo e a “característica de objetivação”, pois permanecem disponíveis para estudos mesmo após sua produção. Essa compreensão fundamenta a escolha metodológica de manter os registros visuais como parte essencial da análise, respeitando a natureza da língua utilizada pelos participantes surdos.

Cabe destacar que as problematizações acerca das marcas linguísticas e de suas implicações discursivas poderiam assumir caminhos distintos caso fossem conduzidas por mim, uma pesquisadora que se comunica predominantemente por meio da língua oral e que não possui formação específica na área dos estudos linguísticos, o que implicaria outro lugar de enunciação e de escolhas analíticas. Nesse sentido, enfatizo que a pesquisadora surda Beatriz Ignatius Nogueira Soares apresenta outras reflexões e teorizações sobre o processo de transcrição e textualização de entrevistas com pessoas surdas em sua dissertação, ao utilizar a História Oral como percurso metodológico, apontando caminhos para uma análise das línguas em jogo nas produções discursivas.

Por fim, ressalto que a **impossibilidade de disponibilizar a janela de acessibilidade com interpretação em Libras** nas entrevistas realizadas presencialmente decorreu de condições materiais que inviabilizaram a implementação desse recurso em sua totalidade. Para que houvesse o registro simultâneo da fala do entrevistado e da interpretação em Libras, seria necessário o uso de equipamentos específicos, como mais de uma câmera, além de investimento financeiro em equipe e infraestrutura adequados, custos que deveriam ser integralmente assumidos por mim, pesquisadora. Outrossim, como já mencionei, com excessão da entrevista do professor Ronan, as primeiras entrevistas foram realizadas com professores surdos oralizados, os quais optaram por concedê-las utilizando a oralidade, justamente para evidenciar que existem surdos que se comunicam em Libras, mas que, em determinados contextos, também

recorrem à língua oral. Já nas entrevistas realizadas virtualmente, por meio do Google Meet, contou-se com a mediação de um intérprete de Libras, garantindo outro formato de acessibilidade.

Enfatizo ainda que considerando que vivemos em uma sociedade majoritariamente ouvinte, na qual a Língua Portuguesa ocupa lugar central, e reconhecendo que, para os surdos, a escrita em português constitui uma segunda língua, disponibilizar o registro escrito da pesquisa representa uma estratégia de ampliação do acesso. Dessa maneira, tanto surdos que se comunicam em Libras e fazem uso da leitura da Língua Portuguesa quanto surdos oralizados e ouvintes que não dominam a Libras podem acessar os resultados. Assim, a pesquisa busca contemplar diferentes formas de comunicação e reafirma a importância de considerar a diversidade das experiências surdas. Além disso, este trabalho traz um questionamento a ser refletido no contexto escolar, acadêmico e no cenário político mais amplo: em uma sociedade majoritariamente ouvinte, como seria possível pensar em formas outras de registro das pesquisas que possibilitem acessibilidade a todas as pessoas, independentemente de suas diferenças? Embora não apresente respostas definitivas, esta pesquisa aponta para a necessidade de sensibilização e aberturas nesse cenário.

Diante dessas reflexões, a História Oral contribuiu para registrar os estranhamentos, desafios, transformações e avanços que ocorreram em cada etapa. Assim, a pesquisa foi se moldando continuamente e eu também me transformei junto a ela. Conforme apontam Carvalho e Ribeiro (2014, p. 13), mais do que uma metodologia, a História Oral é uma postura metodológica inclusiva “que privilegia o diálogo e a colaboração de pessoas considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento”. Portanto, escrever sobre as experiências de surdos professores utilizando essa metodologia é uma possibilidade de evidenciar os modos de pensar o ensino da matemática a partir de suas vivências e perspectivas. São essas histórias vivas e pessoais que nos permitem reconhecer a subjetividade e a diversidade da experiência humana, ampliando nossa compreensão sobre a educação matemática para surdos.

Isso se alinha à reflexão de Garnica e Silva (2019) que destacam como as narrativas vão além da oralidade e são fundamentais para valorizar a singularidade, o respeito às diversas histórias e modos de produção de conhecimento. Dessa forma, ao utilizar a História Oral com pessoas surdas, busca-se descentralizar discursos hegemônicos e enfatizar às experiências e compreensões dos surdos sobre o ensino de matemática. Assim, podemos demonstrar o protagonismo dessas pessoas e romper com perspectivas colonizadoras e normativas.

4.2 TRAJETÓRIAS DE SURDOS PROFESSORES: UM ENCONTRO PELA HISTÓRIA ORAL

O artigo de Salandim e Silva (2020) assinala como a História Oral tem ganhado espaço na Educação Matemática brasileira, ainda que suas discussões sistemáticas sejam relativamente recentes. A criação do Grupo História Oral e Educação Matemática (GHOEM⁵³) nos anos 2000 impulsionou pesquisas que utilizam esse referencial, ampliando seu alcance para além da produção de narrativas em entrevistas. As autoras ressaltam que a História Oral tem sido aplicada em diversas áreas do conhecimento, como Antropologia, Sociologia e História, sendo reconhecida tanto como uma metodologia de pesquisa quanto como uma área independente dentro das disciplinas históricas. Além disso, também pode ser compreendida como uma técnica para a constituição de acervos orais, demonstrando sua flexibilidade e potencial para a construção do conhecimento em diferentes contextos.

Durante minhas buscas sobre História Oral e Educação Matemática com pessoas surdas, encontrei os estudos de Silveira (2018) e Soares (2019), conforme já mencionei. Já o trabalho de Greca (2015), *Surdez e Alfabetização Matemática: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar*, não foi localizado nessa busca. Embora essas pesquisas tenham coletado dados por meio de entrevistas com pessoas surdas que se comunicam em Libras, observei que nenhuma delas se concentrou especificamente nas experiências e diferenças de surdos professores.

Prosseguindo, busquei conhecer os trabalhos já desenvolvidos pelo GHOEM nesse campo que pudessem contribuir para este estudo. Foi nesse processo que localizei o artigo de Rosa e Baraldi (2016), *Inclusão escolar: algumas discussões em educação matemática*. No trabalho, as autoras apresentam um tópico com considerações sobre pesquisas em educação matemática inclusiva. Todavia, os dados indicam que essas investigações se restringiam a estudos sobre a formação de professores e reflexões acerca da inclusão e da aprendizagem de estudantes cegos e surdos.

Prosseguindo, recorri a outra fonte de pesquisa: os registros do Hemera⁵⁴. Na busca, utilizei a palavra-chave "surdo" e deixei todos os demais filtros abertos. No entanto, não encontrei nenhum registro que indicasse o desenvolvimento de pesquisas envolvendo pessoas surdas. Além disso, na pesquisa *Arquitetando Histórias de Formação em Formação:*

⁵³ O Ghoem constitui um grupo multi-institucional com pesquisadores da UNESP, UFMS, IFMA, UFPB, UFMG, UFU, UFRN, FURB, UFPR, UEM e de outras universidades e instituições.

⁵⁴ O sistematizador de textualizações Hemera pode ser acessado e utilizado por meio do link: <http://www2.fc.unesp.br/ghoem/hemera.php>.

*Compreensões Junto a Narrativas da História Oral em Educação Matemática*⁵⁵, de Silva (2023), foram analisadas cerca de 106 textualizações⁵⁶ extraídas do Hemera, sem qualquer menção a pesquisas que contassem com a participação de pessoas surdas.

O material analisado por Silva (2023) é composto por doze teses e dissertações defendidas por pesquisadores(as) do GHOEM nos anos de 2016, 2017 e 2018, todas em formato PDF (Portable Document Format). Nessas textualizações, os parágrafos foram numerados e categorizados e, para cada trabalho, foi criada uma pasta contendo planilhas organizadas por textualização. Nessas planilhas, constam os nomes dos entrevistados, os números dos parágrafos categorizados e as respectivas categorias, disponíveis no apêndice da dissertação.

Isso me levou a intuir que esta poderia ser a primeira pesquisa realizada no GHOEM por uma pesquisadora ouvinte e que se comunica em Libras⁵⁷, abordando as experiências e diferenças de surdos professores com a matemática, e que criou e disponibilizou um link de acesso de fontes surdas por meio de um documento vídeo, acompanhadas de tradução/interpretação em Libras e com a legenda em Língua Portuguesa, sendo que essas fontes surdas foram utilizadas para produzir a textualização, nomeada aqui como textualização bilíngue.

O fato de eu ser uma pesquisadora ouvinte e que se comunica em Libras elucidou uma dinâmica diferenciada na interação com os participantes, pois facilitou uma comunicação mais fluida e direta. Esse conhecimento, não apenas fortaleceu o meu vínculo com os surdos professores, como também possibilitou uma compreensão mais precisa de suas narrativas, reduzindo a necessidade de mediações externas que poderiam produzir interpretações equivocadas.

Diante desse cenário, este trabalho se destaca por ser um registro sobre as histórias de pessoas surdas construído por uma pessoa ouvinte que se comunica em Libras, o que certamente resultaria em uma abordagem distinta caso fosse uma narrativa escrita por uma pessoa surda sobre sua própria experiência. Um exemplo dessa diferença pode ser observado na pesquisa de Soares (2019)⁵⁸, que demonstra como pesquisadores surdos tendem a construir suas narrativas

⁵⁵ Link para acesso: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ee113145-aaad-4d40-a830-9dac1bbb26ff/content>

⁵⁶ Todo esse arquivo está disponibilizado para consulta e pode ser acessado pelo link: https://drive.google.com/drive/folders/1RRPi9kmfuBZHA5BWK6P1eOzYEcQH0bzj?usp=share_link.

⁵⁷ Esse é um aspecto que fez toda diferença no desenvolvimento desta pesquisa. Sendo eu uma pesquisadora que se comunica em Libras e tenho a percepção para estabelecer conexões com os participantes em outros momentos e por entender as informações no momento da entrevista tenho a possibilidade de minimizar os equívocos que podem ocorrer devido a interferências externas na comunicação e na mediação da interpretação da entrevista por outra pessoa.

⁵⁸ <https://exatas.ufpr.br/ppgecm/wp-content/uploads/sites/27/2020/04/BEATRIZ-IGNATIUS-NOGUEIRA-SOARES.pdf>

de maneira particular, partindo de referenciais e experiências próprias da cultura surda. Para isso, a pesquisadora apresenta as etapas desenvolvidas para a transcrição e textualização em sua pesquisa, levando em conta os elementos descritos em uma tabela baseada nas regras de Preti (1999, p. 11), adaptadas para a transcrição de um vídeo em Libras. Essa adaptação já contempla a tradução para a Língua Portuguesa, além de incorporar observações oriundas do Sistema de Transcrição da FENEIS⁵⁹.

O Sistema de Transcrição para a Libras⁶⁰ consiste em uma convenção empregada para representar os sinais da Língua Brasileira de Sinais por meio de palavras da Língua Portuguesa. Desse modo, quando é utilizado por pesquisadores e estudantes das línguas de sinais como no caso da Feneis esse sistema busca facilitar a transcrição, o estudo e a compreensão dos sinais. Entre suas principais convenções, salienta-se o uso de letras maiúsculas para representar os sinais, a utilização de hífen para unir palavras da Língua Portuguesa que correspondem a um único sinal, e a separação das letras por hífen na transcrição da datilologia. Vale ressaltar que o sistema não apresenta desinências de gênero ou número, sendo esses elementos indicados por sinais específicos.

Considerando isso, mobilizar a História Oral em Educação Matemática com surdos professores foi uma escolha que fez sentido para mim, posto que cada tema, cada depoimento, cada circunstância, cada um dos horizontes singulares dos estudos, em suma, implica opções específicas, pois o objeto da pesquisa demanda do pesquisador formas próprias de proceder (Garnica, 2015, p. 197). Nesse direcionamento, Garnica (2015, p. 38) justifica que a metodologia é sempre uma trajetória e o pensar metodológico não acontece desconexo do objeto a ser estudado. Logo, as tramas e justificações de como e por que fazer ocorrem ao mesmo tempo em que determinadas pesquisas são feitas.

Para tanto, a cada estudo deve seguir-se, portanto, uma criteriosa análise metodológica que avalie os limites dos procedimentos e a pertinência das justificativas que os alicerçaram, indicando sucessos, fracassos, potencialidades, necessidades e possibilidades para as pesquisas futuras (Garnica, 2015, p. 39).

Em decorrência disso, Thompson (1992, p. 18) argumenta que a História Oral abre

⁵⁹ A Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, fundada em 16 de maio de 1987, é uma entidade filantrópica, sem fins lucrativos, que tem por finalidade a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, emprego, saúde e assistência social, em favor da comunidade surda brasileira, bem como a defesa de seus direitos.

⁶⁰ Para visualizar exemplos pode se acessar: <https://librasitz.blogspot.com/2010/07/sistema-de-transcricao-para-libras.html>

espaço para novas versões da história, conferindo protagonismo à multiplicidade de vivências e diferentes narradores. Nesse sentido, considero que a abordagem da História Oral em Educação Matemática praticada pelo GHOM se distingue da metodologia aplicada em outras áreas do conhecimento, devido à natureza específica dos objetos de estudo trabalhados no grupo (Garnica, Fernandes e Silva, 2011).

Nesse sentido, Garnica e Rolkouski (2014, p. 93) ressaltam que ao convidar um entrevistado a compartilhar conosco suas histórias de vida no momento da entrevista, estamos solicitando a ele que se constitua “[...] a nós naquele momento. Narrando-se o depoente constitui o seu ‘si mesmo’”. Assim, não se trata de obter informações objetivas, mas de compartilhar as memórias de pessoas que nos confiam aquele momento de suas vidas, e isso exige conhecimento de quem se propõe a fazê-lo, escuta sensível e respeito à fala do outro.

Dito isso, a História Oral se alinha aos Estudos Surdos e aos Estudos Culturais ao reconhecer que as pessoas surdas possuem trajetórias singulares e que a Língua de Sinais é expressão da identidade e das experiências da comunidade surda. Essa metodologia não apenas registra essas vivências, mas também potencializa as oportunidades para que as pessoas surdas atuem como protagonistas na construção do conhecimento. Assim, esta pesquisa reafirma a importância de que pesquisadores que trabalham com pessoas surdas aprendam a se comunicar em Libras, não apenas como um recurso mediador, mas como um compromisso ético na produção do conhecimento.

Por essa razão, considere que as técnicas elaboradas tanto para produzir as Fontes Surdas e divulgar a textualização bilíngue das entrevistas foram meios que possibilitaram marcar as subjetividades de cada participante da pesquisa. Assim, tomo as narrativas dos entrevistados como possibilidades que apontam alguns direcionamentos para se fazer uma educação de pessoas surdas nesse encontro entre pares, dos modos de ser surdo.

Desse modo, reafirmo que a História Oral possibilita evidenciar experiências, vivências e narrativas individuais e coletivas, sendo uma abordagem relevante para pesquisas com pessoas surdas. No contexto da matemática, seu uso se justifica por diversos fatores. O principal se deve por permitir compreender como as pessoas surdas constroem e vivenciam o conhecimento matemático a partir de suas próprias experiências, muitas vezes invisibilizadas em abordagens tradicionais. Como pontua Garnica (2015, p. 41):

A história oral em educação matemática tem elementos distintivos graças à própria natureza dos objetos com os quais trabalhamos. Se esse fator distintivo em relação à história oral tornou-se possível, foi exatamente por termos nos pautado não na defesa de uma singularidade do campo, mas na interlocução com as mais diversas áreas, aproveitando delas os elementos que pareceram adequados.

Diante disso, como pesquisadora ouvinte e que se comunica em Língua de Sinais, tive o cuidado de produzir fontes que refletissem as vivências dos participantes desta pesquisa. Esforcei-me para compreender as informações compartilhadas nas entrevistas sem a intenção de criar especulações, emitir julgamentos, fazer correções ou impor uma única interpretação. Por essa razão, descreverei cada entrevista de forma detalhada, buscando evidenciar os diferentes modos de ser surdo e suas experiências com a matemática, reconhecendo que cada relato é único e traz perspectivas distintas.

4.3 ESCUTANDO COM OS OLHOS: HISTÓRIAS DE VIDA, SURDEZ E PRÁTICAS MATEMÁTICAS

Início, neste espaço, a abordagem anunciada anteriormente. Para começar a geração de dados de pesquisa, encontrei-me com Túlio Contijo e compartilhei detalhes da minha pesquisa. Túlio, professor universitário do curso de Letras-Libras da UFMT, prontamente me indicou alguns nomes. O primeiro nome foi o do professor Ronan Guimarães Cardoso.

Enviei uma mensagem de texto pelo WhatsApp para convidá-lo a participar da pesquisa e, ao fazer isso, lembrei-me de que ele havia sido meu professor no curso de Libras em 2015, o que facilitou nossa interação. Ronan autorizou uma chamada de vídeo para que eu pudesse esclarecer os procedimentos da pesquisa e combinarmos o local e o horário da entrevista. Decidimos que seria em minha residência, no dia 18 de agosto de 2023 em uma sexta-feira, às 15 horas.

Para formalizar o encontro, encaminhei por e-mail o convite, juntamente com o roteiro de perguntas em anexo. Ressalto ainda que informações detalhadas sobre os dados pessoais e profissionais de cada professor surdo entrevistado encontram-se apresentadas, antes das textualizações.

Roteiro

- 1- Qual é o seu nome?
- 2- Qual é o seu local de nascimento?
- 3- Em qual cidade você reside?
- 4- Qual é o nome de seus pais?
- 5- Você tem alguém na família que é surdo?

- 6- Como e com que idade você aprendeu Libras?
- 7- Alguém da sua família utiliza-se da Libras para se comunicar com você?
- 8- Você recorda quando e como foi o seu primeiro contato com a matemática?
- 9- Com quantos anos você ingressou na escola?
- 10- Como foi seu relacionamento com os colegas ouvintes?
- 11- Como foi seu relacionamento com seus professores?
- 12- De que maneira você aprendeu matemática na escola?
- 13- Você teve intérprete em sala de aula?
- 14- Você frequentou o Atendimento Educacional Especializado?
- 15- Qual é a sua formação acadêmica?
- 16- Qual foi a razão para escolher esse curso?
- 17- Onde cursou sua graduação e o que te fez escolher essa instituição?
- 18- Sobre o Ensino Superior, como foram suas experiências com a matemática?
- 19- Há quanto tempo você atua como professor?
- 20- Em qual instituição de ensino você trabalha e quais atividades desenvolve?
- 21- Na condição de surdo professor, de que forma é a sua relação com a matemática?
- 22- Sobre suas vivências formativas em serviço: a formação que você recebe atende às suas necessidades?
- 23- Você cursa outras formações que não sejam ofertadas pela Secretaria Estadual?
- 24- Como você acredita que o estado poderia viabilizar a formação continuada para surdos professores?
- 25- Para você, de que maneiras o aluno surdo aprende matemática?
- 26- De que modo você pensa que poderia ser o ensino de matemática para as pessoas surdas?
- *27⁶¹- Para você, qual seria o melhor modo para receber a textualização/transcrição da sua entrevista?
- *28- A metodologia que utilizamos na pesquisa é intitulada História Oral, sendo que o modo de comunicação ocorre através da oralidade (voz). Agora você está se comunicando usando a Língua de Sinais. Diante disso, como poderia ser nomeada essa metodologia?

A comunicação com o professor Ronan Guimarães Cardoso foi realizada em Libras. Embora eu tenha cogitado convidar um intérprete para me apoiar em caso de imprevistos, decidi

⁶¹ As questões 27 e 28, foram acrescentadas ao roteiro após a Banca de Qualificação.

conduzir essa entrevista sem auxílio. O primeiro passo foi organizar o local e preparar os materiais necessários. Para a gravação dos vídeos, adquiri um tripé e optei pelo uso do celular, garantindo maior praticidade no registro da entrevista.

Cabe informar que, na ocasião, embora houvesse um roteiro de perguntas orientando as entrevistas, o professor Ronan, bem como todos os professores entrevistados tiveram autonomia para trazer outras informações que considerassem relevantes e, em poucas vezes, foi necessário fazer interrupções⁶². Ronan é a única pessoa surda da família. Somente com a idade de 12 anos teve contato com outras pessoas surdas e começou a aprender a Libras. O apoio de seu pai chama a atenção na sua formação, ao mudar-se para a capital em busca de recursos e ajudando-o financeiramente nos estudos. Ronan concluiu o mestrado com uma pesquisa que discorreu sobre o ensino de frações. Ele também se graduou em Pedagogia e Letras Libras e tem experiência como professor universitário. No dia da entrevista, senti um misto de angústia, insegurança e alegria por vivenciar esse momento único, ao mesmo tempo em que estava muito preocupada em não ser invasiva.

A segunda entrevista foi realizada com a professora Ana Cirlene Ferreira, que tem surdez profunda e realizou a cirurgia para inserção do implante coclear. Em razão de sua experiência como pessoa ouvinte, ela continua se comunicando em Língua Portuguesa.

Eu a conheci no início do ano de 2022, na escola onde atualmente estou atribuída. Em algum momento, comentei na sala de professores sobre o tema da pesquisa. Na ocasião, Ana Cirlene relatou que havia perdido a audição com quarenta anos de idade e, após esse acontecimento, optou por colocar o implante coclear. Fiquei surpresa, pois, até então, eu não havia percebido isso. Apenas achava estranho o fato de ela sempre estar isolada, interagindo pouco com os colegas de trabalho. Perguntei-lhe então se ela se considerava uma pessoa ouvinte ou surda. Ana Cirlene, mais que rapidamente e em um tom incisivo me respondeu que, com toda obviedade, era uma pessoa surda. Justificou que jamais um aparelho auditivo ou implante teria condições de propiciar ouvir o mesmo som que a pessoa ouvinte escuta. Por isso, convidei-a para participar da pesquisa, e ela aceitou. Marcamos o dia e o horário e concordamos que o local para a realização da entrevista seria em minha casa. Sua entrevista apresenta uma história de vida marcada por momentos traumáticos que envolveram muito esforço da parte de Ana Cirlene para se adaptar às mudanças. Ela está cursando Libras atualmente e concluiu o mestrado

⁶² Como estratégia para promover fluidez às memórias que estavam sendo contadas pelos entrevistados, optei por não interrompê-los durante as entrevistas, evitando cortar suas linhas de raciocínio e, com isso, perder indícios relacionados às questões que me interessavam.

pela UFMT, onde pesquisa sobre Currículo e Educação Inclusiva.

A terceira entrevistada foi a professora Elzita Maria da Costa. Ela perdeu a audição total do lado esquerdo aos dois anos de idade, em decorrência de uma meningite. Como consegue ouvir pelo menos cinquenta por cento no ouvido do lado direito, seu grau de surdez é considerado moderado. Elzita se comunica em Libras e também realiza oralização, influenciada no passado pela exigência da família e por professores para que aprendesse a falar. Sua história é carregada por muita dor e preconceito. Durante nosso primeiro contato, ela estava concluindo o curso de Licenciatura em Letras Libras pela UFMT. Em razão da indisponibilidade de horário para me atender, a entrevistada preferiu que nos encontrássemos no Bloco da Linguagem da UFMT. No dia da entrevista, realizei o mesmo processo mencionado nas etapas anteriores, apresentando-lhe os documentos e o roteiro. Ela preferiu que a gravação fosse realizada sem interrupção e se disponibilizou a responder por WhatsApp eventuais perguntas após a entrevista. Feita a textualização dessa entrevista, voltamos a nos encontrar, ocasião em que propus conduzirmos uma nova sessão, devido à qualidade prejudicada da gravação. Ela concordou e, dessa vez, a entrevista foi realizada em minha residência, com mais tranquilidade.

Prosseguindo, recordei-me então de um professor surdo que havia trabalhado em uma das escolas com as quais tive contato anteriormente. Assim, após a realização das etapas necessárias para a continuidade da pesquisa, o professor Riguel de Paula Brum foi o quarto entrevistado. Ele descreveu que seu grau de surdez é severo, ou seja, mesmo com a utilização do aparelho auditivo de ambos os lados, escuta pouco e oraliza com dificuldade. A entrevista foi realizada no seu local de trabalho, após o expediente. Embora ele saiba se comunicar em Libras, preferiu dar a entrevista utilizando a oralidade. Destaco ainda que, em vários episódios de sua narrativa, muitos dos fatos ocorridos com os outros entrevistados se repetiram, como a obrigação de oralizar e o contato tardio com a Libras. Notei, ainda, que as condições sociais e econômicas, bem como o acompanhamento familiar recebido por Riguel, foram basilares para sua formação acadêmica e seu desenvolvimento profissional.

Cabe pontuar que as entrevistas com os professores Ronan, Elzita, Riguel e Ana Cirlene foram realizadas presencialmente antes da minha Banca de Qualificação, que ocorreu em 28 de maio de 2024. Nesse período, também acontecia o Encontro dos 40 anos do PPGEM e dos 20 anos do GHOEM. Durante esses dias, tive encontros e conversas que me surpreenderam, tornando essa experiência ainda mais inspiradora. Voltei para casa encantada, com lembranças que certamente ficarão guardadas na memória.

Nas gravações dos vídeos das entrevistas, é possível perceber que, entre os participantes, havia surdos tanto sinalizantes quanto não sinalizantes da Língua de Sinais. Cada um se

comunicou da maneira que lhe era mais confortável, respeitando suas diferenças culturais e identitárias.

Após a qualificação, novas problematizações surgiram, como a ausência de participantes surdos que se comunicassem utilizando a Língua de Sinais. Diante dessa questão, passei a buscar novos entrevistados, dessa vez sem a exigência de que residissem em Cuiabá. Esse processo foi desafiador e repleto de incertezas. Como encontrar essas pessoas, se todos os meus amigos surdos já haviam sido convidados?

Seguindo sugestões de alguns membros da Banca, entrei em contato com pessoas de outros estados, mas não obtive êxito. Nesse momento da pesquisa, eu já havia entendido que seria uma ação importante eu contratar um profissional intérprete de Libras, para evitar interferências da minha tradução/interpretação na produção das informações. Assim, outra preocupação foi pensar nos custos para essa ação, pois eu havia arcado com as despesas da revisão textual e interpretação da entrevista com o professor Ronan. Embora tenha sido mencionada na qualificação a possibilidade de buscar recursos junto ao programa de pós-graduação, essa questão permaneceu em aberto.

Além disso, havia o desafio técnico de como gravar a entrevista presencialmente de forma que todos os participantes aparecessem simultaneamente, tendo em vista que desde o início da pesquisa me propus a divulgar a gravação do vídeo com a interpretação em Libras e com a legenda em Língua Portuguesa. O tempo passava, e eu me sentia apreensiva, pois a maioria das pessoas surdas com quem entrei em contato tinha uma rotina muito ocupada. Recebi diversas respostas negativas e, em alguns casos, sequer obtive retorno.

Diante dessas situações, pedi ao professor surdo, Riguel, um dos entrevistados, e à Renata⁶³ que me sugerissem contatos de surdos professores sinalizantes da Língua de Sinais. Ao escrever sobre esses momentos, percebo como o processo foi se desenrolando de maneira inesperada. Assim, o professor Riguel e a Renata indicaram os nomes de alguns professores surdos, entre eles, estavam Andréa, Elisabeth e Priscilla.

Em seguida, entrei em contato com todos os professores indicados para realizar o convite, utilizando a mesma abordagem empregada com os demais participantes. Nesse processo, percebi a possibilidade de realizar as entrevistas pelo Google Meet, o que permitiu agendá-las em dias e horários adequados às particularidades de cada professor, além de oferecer a facilidade da gravação simultânea, com captação de áudio e imagem do intérprete de Libras.

Para viabilizar as gravações em vídeo dessas entrevistas, contei com a ajuda da minha

⁶³Renata, colega que conheço desde o mestrado e que foi minha parceira no doutorado, também esteve presente nesse período, compartilhando essa jornada acadêmica comigo.

filha, Rebeca, que auxiliou na captura da tela do computador e posteriormente fez a edição e inserção de dublagem com a legenda em Língua Portuguesa. Ressalto ainda que em alguns momentos surgiram algumas intercorrências, por exemplo, falhas na conexão com a internet, baixa qualidade de áudio e problemas na iluminação.

Em continuidade, realizei a entrevista com a professora Andréa. Depois de um tempo, lembrei que conhecia Andréa desde 2015, quando participei de uma entrevista para uma seleção de docente de Libras no curso de Enfermagem da Universidade Estadual de Mato Grosso UNEMAT, na cidade de Diamantino, MT. Naquela ocasião a Andréa não se recordou de mim, mas lembro nitidamente de sua presença na banca de arguição. Naquele período, ela residia em Cáceres e atuava como professora na UNEMAT, onde permanece até este momento, agora com ainda mais envolvimento nas discussões e ações voltadas à educação de pessoas surdas. Sua atuação tem se consolidado não apenas na docência, mas também no engajamento com políticas institucionais que buscam fortalecer o ensino bilíngue, a formação de professores e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como direito linguístico. Após várias intercorrências relacionadas a compromissos e horários, consegui realizar esse encontro com a professora Andréa. Essa entrevista contou com a mediação do Intérprete de Libras Onésimo Lima⁶⁴, profissional designado pela UNEMAT para acompanhar a professora Andréa. Após essa entrevista, negocie os custos da contratação do serviço de interpretação de Libras com Onésimo Lima para mediar as entrevistas com a professora Priscilla e Elizabeth.

Em seguida, entrevistei a professora Priscilla, que atualmente é instrutora de Libras numa Escola Estadual em Cuiabá que atende oito alunos surdos. Conheci a professora Priscilla em 2015, durante a realização de um curso de formação continuada em Libras, no Casies em Cuiabá, MT. Ainda me recordo que, em alguns momentos, ela não interagiu muito, e agora conhecendo sua história pude compreender um pouco mais sobre esses acontecimentos. Nosso reencontro foi muito harmonioso e marcado por uma alegria indescritível, ao saber que ela está inserida no ambiente acadêmico e desenvolvendo estudos relevantes na área da surdez. Diante disso, estabelecemos parcerias para a continuidade de estudos.

A última entrevista foi realizada com a professora Elizabeth que se destaca como a primeira mulher surda de Mato Grosso, que foi presidente da Associação de Surdos de Cuiabá e Várzea Grande durante 20 anos, o que evidencia seu protagonismo na luta por visibilidade e direitos linguísticos. Sua trajetória se conecta à história de Luiz, que foi o primeiro professor

⁶⁴ Posteriormente, negocie com o mesmo intérprete os custos para que ele mediasse a interpretação das entrevistas que foram efetuadas com as professoras Elisabeth e Priscilla.

surdo do estado que aprendeu Libras. Luiz se deslocava até o Instituto Nacional Educação de Surdos Ines no Rio de Janeiro RJ para fazer cursos e replicar a outras pessoas surdas no Casies, local onde trabalhava. Ele ainda foi responsável pela expansão de associações regionais da comunidade surda no estado de Mato Grosso e outros estados do Brasil, em um período marcado pelo reconhecimento legal da Libras (Lei nº 10.436/2002). Esses elementos revelam como a legitimação da Língua de Sinais e o fortalecimento identitário da comunidade surda estão entrelaçados a processos de militância histórica e resistência coletiva.

Enfatizo que para viabilizar as gravações em vídeo dessas entrevistas, contei com a ajuda da minha filha, Rebeca, que descobriu como capturar a tela do computador durante as reuniões realizadas pelo Google Meet e posteriormente fez a edição e inserção de dublagem com a legenda em Língua Portuguesa. No entanto, algumas dificuldades surgiram ao longo do processo, como falhas na conexão com a internet, baixa qualidade de áudio e problemas na iluminação. Além disso, por um descuido, não consegui registrar a gravação da entrevista que havia sido realizada anteriormente com a professora Mônica, e, infelizmente, não foi possível refazê-la.

Nos registros de cada entrevista, é possível perceber que cada participante se comunicou em seu próprio ritmo. Em algumas delas, houve interrupções para esclarecimento de dúvidas sobre o que estava sendo narrado. Muitas informações também se repetiram ao longo das entrevistas, sendo posteriormente editadas nos vídeos para a elaboração da textualização.

Conforme mencionado anteriormente, a Língua de Sinais possui uma estrutura gramatical distinta da Língua Portuguesa. Por essa razão, um único sinal pode descrever diversas informações, enquanto, em outros casos, pode ser necessário o uso de vários sinais para expressar uma única ideia. Esse aspecto pode justificar a variação na duração das entrevistas.

Em relação à diferença na duração das entrevistas, considero que o tempo utilizado respeitou a singularidade de cada participante em seu modo de se expressar. Isso pode ser constatado ao acessarmos os vídeos disponibilizados. Quanto à edição das gravações, busquei preservar as informações que contribuíssem para responder aos objetivos elencados. Conforme destacado no roteiro de perguntas, exclusivamente para as entrevistas realizadas após a Banca de Qualificação, acrescentei duas perguntas.

A primeira se referia à sugestão de um nome para a metodologia da pesquisa, considerando o uso da Língua de Sinais durante as entrevistas. Já a segunda foi elaborada com base em questionamentos levantados pela banca, relacionados às diferenças entre as pessoas surdas.

Em resposta à primeira pergunta, todos os entrevistados mencionaram que pensariam em uma sugestão e me retornariam posteriormente, o que não ocorreu. Já em relação à segunda pergunta, as informações podem ser encontradas nas textualizações.

Como evidenciado ao longo do texto, o número de entrevistados não foi previamente determinado. O processo de construção desta pesquisa ocorreu de forma dinâmica, à medida que as informações se desdobravam. Dessa forma, as entrevistas incluídas neste trabalho atenderam à intencionalidade proposta de criar fontes a partir das narrativas de surdos professores, abordando seus cotidianos escolares, suas experiências com a matemática e outros aspectos relevantes de suas trajetórias.

Informo que, unicamente na entrevista do professor Ronan, contratei um profissional intérprete⁶⁵ de Libras para fazer as revisões e correções do texto interpretado/traduzido por mim. Ressalto que essa foi a primeira entrevista, então, eu ainda estava insegura, por isso, tomei essa atitude. Assim, com todo cuidado ético necessário, encaminhei-lhe via Google Drive o vídeo acompanhado do texto em Língua Portuguesa.

Encerradas as entrevistas, relembrei a cada entrevistado sobre o processo de textualização, durante o qual eles fariam as devidas conferências e correções, de comum acordo, para legitimidade dos textos e autorização da carta de cessão⁶⁶, cedendo o direito de utilizá-los conforme os termos explicitados no documento. Nessa etapa da pesquisa, negocieei com todos os participantes a forma como gostariam de receber a textualização para leitura e ajustes necessários. Com exceção da professora Elzita, que solicitou que eu lesse o texto pessoalmente para ela, as textualizações escritas em Língua Portuguesa, foram enviadas por e-mail para cada participante. Inicialmente, todos os participantes demonstraram concordância com as informações registradas e fizeram poucas correções.

Após um tempo, eu estava escrevendo um artigo em parceria com a professora Priscilla para submeter ao ENEM⁶⁷. A textualização utilizada para a produção do texto, foi um recorte da entrevista que já havia sido aplicada nesta pesquisa e que passou pela validação anteriormente. Assim, ao acessar novamente a textualização em Língua Portuguesa, a Priscilla notou que algumas informações haviam sido traduzidas e interpretadas diferente do que ela havia narrado. Diante disso, ela solicitou o vídeo da gravação da entrevista para conferir as informações em Língua de Sinais e se certificar do que poderia ter acontecido.

⁶⁵ Túlio Adriano Alves Contijo é coordenador do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão/UFMT. Doutorando e mestre em Estudos de Linguagem pela PPGEL/UFMT. Graduado em Letras/Libras. Professor de Ensino Superior na UNIVAG. Tradutor Intérprete de Libras na UFMT.

⁶⁶ Anexo D.

⁶⁷ XV Encontro Nacional de Educação Matemática- em Manaus

Diante dessa constatação, adotei como medida metodológica o envio das gravações em vídeo das entrevistas para que cada participante pudesse comparar sua narrativa em Libras com a versão escrita em Língua Portuguesa como possibilidade de confrontar as informações para que não houvesse equívocos das informações divulgadas na textualização. Esse procedimento foi indispensável para que as experiências narradas fossem fielmente representadas, respeitando a perspectiva dos surdos professores enquanto participantes desta pesquisa. Ainda assim, apenas a professora Elisabeth solicitou uma correção referente ao nome do local onde cursou a faculdade. Ressalto que as alterações sugeridas pelos participantes foram incorporadas e destacadas nas textualizações bilíngues das entrevistas.

Isso me levou a refletir sobre outros aspectos relacionados à interpretação de Libras para o português, ou seja, a mediação linguística pode influenciar a forma como as narrativas surdas são registradas. Embora reconheça a importância do trabalho de interpretação para a comunicação entre línguas distintas, ela não é um processo neutro, pois envolve escolhas discursivas que podem modificar sutilezas do enunciado original.

Esse episódio pode representar também que a leitura em português realizada por uma pessoa surda, às vezes, não traz o mesmo nível de compreensão e detalhamento que uma revisão diretamente na Língua de Sinais para o que se deseja. Essa questão pode ser evidenciada quando a professora Priscilla, ao revisar a gravação em vídeo da sua entrevista, observou discrepâncias entre o que foi registrado na transcrição e o que ela havia sinalizado. Desse modo, evidenciou-se como a transposição entre Libras e a Língua Portuguesa pode gerar alterações na interpretação, seja pela necessidade de adaptação entre línguas com estruturas gramaticais distintas, seja pelas escolhas do intérprete ao buscar equivalências no português.

O processo percorrido elucida ainda como a pesquisa com pessoas surdas exige uma abordagem que vá além dos modelos tradicionais de registro textual em Língua Portuguesa, ampliando o espaço para a Libras para a produção e validação do conhecimento. Isso indica a necessidade de considerar novas práticas metodológicas para pesquisas com pessoas surdas. Estratégias como a textualização bilíngue (em Libras e Língua Portuguesa escrita), o uso de vídeos com legendas ou até mesmo a possibilidade de um produto final em Libras podem tornar o processo acessível e diminuir as perdas linguísticas.

Nesse sentido, concordei com Salandim (2012, p.61), quando afirma que toda fonte guarda em si características da subjetividade de quem a criou. Sendo que, ao utilizar os parâmetros da História Oral na constituição das fontes, o pesquisador pode participar ativamente desse registro da subjetividade e compartilhar com os interlocutores as condições de produção dos registros, permitindo-lhe expressar a seus possíveis leitores as negociações, idas e vindas,

circunstâncias, familiaridades e afastamentos desse momento de captar e prender, pela escrita, aspectos da subjetividade que o narrador julgou relevante compartilhar.

Além disso, esse acontecimento reforça uma reflexão importante no campo dos Estudos Surdos e da História Oral, na produção de conhecimento diretamente em Libras, minimizando as interferências de mediações que possam distorcer ou invisibilizar aspectos das narrativas surdas. Dessa forma, garantir que as narrativas surdas sejam preservadas sem o filtro exclusivo da Língua Portuguesa é uma ação ética e metodológica inerente para pesquisas que buscam compreender as experiências das pessoas surdas em sua integralidade.

Como já mencionado, tive como objetivos específicos:

- Identificar a Matemática que esteve presente na vida dos participantes da pesquisa;
- Identificar elementos que podem interferir no ensino de Matemática para estudantes surdos;
- Evidenciar as expectativas dos participantes para a educação Matemática para surdos.

Esclareço que, além do roteiro de perguntas, cogitei utilizar algumas fichas disparadoras⁶⁸ com eixos temáticos que captassem aspectos da matemática nos cotidianos familiar, profissional e formativo desses participantes. No entanto, não as empreguei no momento das entrevistas por entender que essas informações surgiriam espontaneamente.

Quadro 13. Fichas Disparadoras

Ficha – Matemática no cotidiano familiar
Ficha – Matemática na Educação Infantil
Ficha – Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental
Ficha – Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental
Ficha – Matemática no Ensino Médio
Ficha – Matemática no Ensino Superior
Ficha – Matemática na Formação Continuada
Ficha – Matemática no cotidiano de trabalho
Ficha – Matemática no cotidiano social

Fonte: elaborado pela autora.

⁶⁸ Mesmo que as fichas não tenham sido utilizadas no momento da entrevista, considerei relevante trazê-las para situar o leitor sobre o processo.

Informo que um critério inicial proveniente do meu vínculo empregatício com o estado, foi a exigência de que a pesquisa envolvesse temáticas inseridas no meu cotidiano formativo na Educação Básica⁶⁹. Isso faz sentido porque o que também se pretende com uma qualificação profissional é melhorar a prática pedagógica na escola. Inclusive, após a conclusão do estudo, precisamos desenvolver um Projeto de Intervenção⁷⁰ abordando o conteúdo da pesquisa no ambiente de trabalho.

Na próxima seção, destaco as temáticas produzidas sobre as histórias surdas para um entendimento das experiências e diferenças de professores surdos participantes desta pesquisa. Busquei manter a organização e enfatizar os pontos comuns e distintos das suas experiências, enquanto as notas de rodapé fornecem informações adicionais para enriquecer o contexto das narrativas apresentadas. As reflexões discorrem sobre as contribuições dos surdos professores na sociedade, acompanhadas de sugestões para pesquisas futuras nesta área.

⁶⁹ Conforme a Instrução Normativa Nº 002/2021/2025GS/SEDUC/MT.

⁷⁰ **Art. 9º** É considerado como Projeto de Intervenção a aplicabilidade do resultado da pesquisa da Dissertação ou Tese na unidade escolar ou lotação com base nos conhecimentos e experiências adquiridos durante o curso de pós-graduação, com intuito de oferecer uma alternativa de solução sobre a problemática identificada durante a realização da pesquisa. IN 002/2021/2025GS/SEDUC/MT

SEÇÃO 5: SER SURDO E SER PROFESSOR: HISTÓRIAS SURDAS, TRAJETÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E RESISTÊNCIAS

“[...] surdos são pessoas que ouvem com ouvidos defeituosos. Se pudéssemos consertar os ouvidos, eles estariam ouvindo. Esta lógica comum na verdade é comum, mas, não necessariamente lógica. Os negros são pessoas brancas que possuem pele escura. Se pudéssemos consertar a pele, eles seriam brancos. As mulheres são homens com genitália errada..., e por aí vai. Essas transposições cruas revelam um tecido social de práticas pelas quais nós sabemos quais identidades são tanto disponíveis quanto aceitáveis.”
(Wrigley, 1996, p. 71).

Chegou o momento de trazer as informações produzidas a partir das entrevistas. As textualizações, além de dialogar com os objetivos propostos nesta pesquisa e de respondê-los, contribuem para fomentar novas reflexões no campo da Educação Matemática com e para as pessoas surdas.

Ressalto que utilizei o aplicativo CapCut para inserir as legendas com a tradução/textualização e realizar a edição da gravação dos vídeos das entrevistas. Além disso, criei uma conta no YouTube para disponibilizar o QR Code. Nessa etapa, contei com o auxílio da minha filha Rebeca.

Enfatizo que as entrevistas com alguns dos professores surdos foram realizadas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), respeitando a língua de preferência dos participantes e considerando a visualidade como parte constitutiva das narrativas. Como já descrito, todas as conversas foram gravadas em vídeo, com o consentimento prévio e formalizado dos entrevistados (Anexo D), de modo a preservar não apenas as falas, mas também os gestos, expressões e outras dimensões corporais fundamentais da língua de sinais.

A duração das entrevistas variou de acordo com o tempo e a disponibilidade de cada participante, e o ritmo próprio de cada narrativa foi respeitado. Após as produções das informações, as gravações passaram por um processo técnico de edição, com o objetivo de facilitar a organização e o arquivamento do material. Essa edição consistiu na remoção de pausas prolongadas, ruídos, falhas técnicas e momentos de transição não essenciais, sem qualquer interferência no conteúdo discursivo ou nas ideias compartilhadas. Assim, a integridade dos relatos foi preservada, garantindo que a expressão visual, corporal e subjetiva de cada professor surdo permanecesse autêntica.

Como podemos notar, algumas dessas entrevistas dispuseram do apoio de Intérprete de Libras, priorizando a fidelidade ao conteúdo e ao contexto das falas. Essa transposição linguística exigiu cuidado, uma vez que a Libras e língua portuguesa não são línguas equivalentes, e a tradução entre elas envolve escolhas que podem afetar o entendimento. Por esse motivo, as transcrições foram constantemente revisadas, buscando manter a coerência e a expressividade das falas originais.

Relembro ainda que, como parte do compromisso ético com os participantes, os conteúdos foram compartilhados com os próprios professores após a textualização bilíngue, para que pudessem validar suas falas e autorizar o uso dos materiais no formato final. Esse processo não apenas garantiu o consentimento, mas também reafirma esta pesquisa como espaço de escuta, respeito e reconhecimento do protagonismo da pessoa surda.

Para esta ocasião, apresento a textualização bilíngue de cada entrevistado. Em seguida, proponho discussões de excertos extraídos dessas entrevistas. Optei por destacar em **negrito** trechos das falas dos professores surdos para evidenciar aquilo que mais me chamou atenção em suas experiências e percepções. É importante notar que as temáticas estão intrinsecamente conectadas umas às outras, e a minha intenção é refletir sobre esses elementos sem a necessidade de estabelecer uma organização estrutural ou um grau de importância para essas informações. Dentre as temáticas abordadas, destaco: Educação Bilíngue, Normalização, Preconceito, Formação de Professores, Intérprete de Libras, Desigualdade Social e Identidades Surdas, além do Ensino de Matemática.

Ressalto que mesmo diante de várias tentativas não obtive o retorno da validação da textualização do professor Ronan Guimarães Cardoso. Por esse motivo, não pude divulgar as informações.

5.1 ELZITA MARIA DA COSTA: “O SURDO SÓ PRECISA DE AJUDA PORQUE ELE É IGUAL, É UM SER HUMANO”

O contato com a professora Elzita permaneceu ao longo do desenvolvimento desta pesquisa. Atualmente, ela está trabalhando no Centro de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa Surda (CAS/MT).

Elzita tem 43 anos, aprendeu Libras aos 18 anos e concluiu a graduação em Letras-Libras em 2023. Atua como professora há dois anos. Sua trajetória evidencia o acesso tardio à Língua de Sinais, algo recorrente entre pessoas surdas de sua geração, uma vez que, até o início dos anos 2000, as políticas de inclusão e a valorização da Libras como língua de instrução ainda eram incipientes. O fato de ter se formado recentemente em um curso específico de Letras-Libras também reflete os avanços trazidos pela legislação brasileira, como a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, que ampliaram a oferta de formação acadêmica e docente voltada para a comunidade surda. No entanto, o curto tempo de experiência como professora mostra que a presença de profissionais surdos na educação ainda é um processo em construção, revelando tanto conquistas quanto os desafios na consolidação de práticas inclusivas e bilíngues no contexto escolar.

Data da entrevista: 29 de outubro de 2023.

Tempo da Gravação: 52:41

Textualização Bilíngue: 30:57



Fonte: <https://youtu.be/6ahC256WKgw?si=fvXWiNRpkGOSrKJi>

* Escaneie o QR Code, clique no link ou copie-o e cole no navegador para acessar o vídeo da entrevista.

Olá! Boa tarde! Tudo bem? O meu nome é E-L-Z-I-T-A⁷¹. Meu sinal⁷² é um “E⁷³” (no queixo) e eu moro em Cuiabá. Os meus pais são ouvintes e eu perdi a audição aos dois anos de idade. Meu pai ficou muito preocupado, nós morávamos em uma fazenda, mas nos mudamos para Cuiabá para que eu pudesse ir para a escola e aprender a ler e escrever. Meus pai e minha mãe sempre se esforçaram e nunca desistiram de me ajudar. Já com oito anos de idade mais ou menos eu comecei a frequentar uma escola próxima a minha casa e meu pai me acompanhou para explicar para a diretora que eu tinha deficiência auditiva.

A diretora disse que era impossível eu aprender alguma coisa se estudasse nessa escola

A diretora disse que eu não poderia estudar nessa escola porque eu tinha deficiência auditiva e a escola atendia somente alunos “normais”. Ela disse que eu tinha que estudar numa escola especializada. Meu pai explicou que não tinha como me levar para outra escola porque não tinha dinheiro para pagar o transporte e que a minha mãe cuidava da casa e dos outros cinco irmãos e que ele era o responsável pelo sustento da família. Nesse momento, a diretora disse que era impossível eu aprender alguma coisa se estudasse nessa escola. Ainda assim, meu pai insistiu para eu ficar nessa escola porque era perto da minha casa e eu poderia ir e voltar sozinha. Por fim, a diretora concordou. Meu pai pediu para a diretora avisar aos professores que eu deveria ficar de frente para o quadro para eu não me distrair e que assim eu conseguiria aprender. Depois disso, meu pai agradeceu a professora e foi embora.

Quando eu entrei na sala de aula eu senti muita angústia, observando os colegas que muitas vezes zombavam de mim e eu ficava envergonhada. A professora me olhava com desprezo e eu não conseguia aprender a ler, e escrever era muito difícil. Certo dia, a professora pediu que fizessemos um “Ditado Oral”, naquele momento eu não entendia como poderia fazer isso porque eu não ouvia. A professora sugeriu para eu sentar ao lado de um colega e copiar as

⁷¹ Datilologia é usada para tratar de substantivos próprios (como nomes, marcas, lugares), palavras que não têm sinal conhecido, para explicar como é a escrita em português, ou até mesmo palavras da língua portuguesa que foram incorporadas à Libras.

⁷² No contexto das comunidades surdas, o sinal é o elemento que individualiza e identifica as pessoas. Ao adentrar esse espaço sociocultural, qualquer pessoa passa a ser nomeado em Libras por meio de um sinal atribuído pelos próprios membros da comunidade. A escolha desse sinal, que funciona como um nome próprio, geralmente se baseia em características físicas ou comportamentais distintivas, tais como traços faciais, tipo ou corte de cabelo, uso frequente de penteados específicos (como rabo de cavalo), presença de bigode ou barba, entre outros aspectos visíveis. Em alguns casos, o sinal pode estar relacionado à inicial do nome da pessoa. Trata-se, portanto, de uma prática compartilhada que expressa pertencimento e reconhecimento dentro da cultura surda.

⁷³ O sinal soletrado, isto é, uma palavra da Língua Portuguesa por empréstimo à LIBRAS por meio do alfabeto manual, adquirindo um movimento característico dessa língua, é representado pela soletração completa ou parcial em itálico.

respostas, mas eu não conseguia escrever certo. A professora me deixava de lado, não me ensinava. Eu não sabia ler e escrever e não sabia nada da Língua de Sinais, porque meus pais também não eram alfabetizados, eles trabalhavam na zona rural.

Eu fui reprovada cinco vezes na escola, duas vezes na segunda série e três vezes na terceira série. Era um desespero e medo porque meu pai me batia muito e eu nem entendia direito porque estava apanhando. Então, meu pai resolveu pedir ajuda para minha irmã mais velha, para ela me ensinar a ler e escrever. Ela me obrigava a oralizar, e me ensinava por exemplo o “ba-be-bi-bo-bu”, ou seja, o som das palavras e letras do alfabeto e quando eu tentava usar gestos ela me proibia. Meu irmão me ensinou o sinal de “papai” em Libras, mas quando minha tia viu, ela ficou brava com o meu irmão porque era pra me ensinar a oralizar e, por isso, ele desistiu de me ensinar alguns sinais. Meu pai era muito rígido e eu tinha muito medo dele porque me batia para me fazer aprender a ler e escrever.

Eu dizia que não queria ir para escola, mas ele me obrigava a ir porque era pra eu ter um futuro e emprego e não ser pobre a ponto de ficar mendigando na rua. Então, eu frequentava a escola por obrigação. Os alunos zombavam, me xingavam de feia e de cabelo de palha e de macaca. Um dia a professora me ofereceu uma banana e eu aceitei porque eu não tinha o que comer e eles diziam que eu comia banana porque eu era uma macaca.

A diretora preocupada com meu desenvolvimento chamou meu pai na escola para conversar e perguntou se eu já havia realizado algum exame de audiometria. Meu pai disse que não. Para ajudar, ela deu o vale transporte para irmos ao médico para analisar o meu nível de audição. O médico incentivou meu pai a acreditar que eu era capaz de aprender a ler a escrever e que o único problema que eu tinha era pronunciar as palavras errado. Meu pai respondeu que acreditava na minha capacidade de desenvolver e aproveitava os momentos da refeição para me ensinar a falar o nome dos alimentos, por exemplo: arroz, feijão. Ele não deixava eu fazer sinais, me obrigava a aprender falar, foi desse jeito que aos pouquinhos eu fui aprendendo.

Eu aprendi o alfabeto em Libras quando eu tinha treze anos de idade

Eu tive uma professora maravilhosa! Ela reservava um tempo para me ensinar enquanto os outros alunos copiavam o conteúdo do quadro. Eu precisava de mais tempo para aprender que os outros alunos e por isso precisava de muita ajuda. A professora ficava de frente para mim e com muita paciência foi me ensinando as sílabas, por exemplo: “ba-be-bi-bo-bu”.

A diretora perguntava se eu estava conseguindo aprender a ler e escrever. A professora respondia que aos poucos eu estava conseguindo aprender e a falar. A diretora ficava perplexa,

para ela, eu era incapaz. Ela duvidava das minhas condições para aprender. Já a professora falava que não havia problema nenhum se eu reprovasse de ano e destacava que o importante era ter paciência para ensinar e acreditar que eu era capaz de aprender. Foi nesse momento que a professora destacou para a diretora sobre a necessidade que eu tinha de também estudar na Sala de Recursos para contribuir com a minha aprendizagem. No final dessa conversa, a professora ficou feliz e emocionada porque a diretora concordou. Ela chamou meu pai e disse que eu estava evoluindo. Meu pai ficou muito admirado e agradecido.

Na segunda série, eu reprovei novamente. Eu chorava muito de tristeza porque eu olhava para a minha prima que tinha alcançado a nota e eu não. A professora, para me deixar alegre, dizia que eu tinha sido aprovada.

Eu concluí o Ensino Médio com quase vinte e três anos de idade

Durante os anos iniciais, a interação em sala de aula era através da oralização e Comunicação Total⁷⁴ porque não tinha intérprete. A minha vida foi muito difícil. A minha irmã me acompanhou em sala de aula até o sétimo ano. Já no Ensino Médio eu passei a estudar em outra escola. Nessa escola, também não tinha intérprete e a minha irmã sentia muita vergonha de me fazer companhia porque meu pai obrigava ela a estar comigo. Naquela época, não tinha formação para intérprete. Eu aprendi o alfabeto em Libras quando eu tinha treze anos de idade porque a professora da Sala de Recursos me ensinava escondido. O meu pai não aceitava de jeito nenhum. Ele sempre me obrigava a oralizar.

Eu concluí o Ensino Médio com quase vinte e três anos de idade. Foi no ano de 2005. Minha vida não foi fácil. Hoje eu agradeço a minha família e professores da Sala de Recursos que me ajudaram e eu com muito esforço não desisti de estudar.

Depois no ano de 2018, fui cursar Letras/Libras na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). A sala de aula tinha alunos surdos e ouvintes. Eu fiquei admirada porque eu sabia poucos sinais em Libras.

Eu já havia aprendido a gostar de oralizar e falar como as pessoas ouvintes

⁷⁴ A abordagem da Comunicação Total refere-se a toda e qualquer forma de comunicação para surdos. É tudo, menos língua. Muito empregada por professores de surdos no intuito de estabelecer uma comunicação. Wrigley (1996) sustenta que a Comunicação Total é qualquer coisa, menos total, e raramente comunica. Assim, tudo era permitido para “efeito de comunicação”, Wrigley (1996, p.15), com estudantes surdos: cartazes, desenhos, imagens, figuras, mímica, pantomima, gestos, gestualidade, teatro, enfim, um sem-número de estratégias que pouco comunicava, mas confundia o processo de cognição do surdo, que o fazia compreender a mensagem. Representou mais um fracasso no processo de escolarização do surdo.

Eu comecei a aprender Libras com dezoito anos de idade nos encontros com os surdos na Praça Bispo. Esse era um lugar onde a comunidade surda sempre se reunia para interagir. Foi a professora da Sala de Recursos que me incentivou a frequentar esse lugar para eu aprender Libras e conhecer as pessoas surdas. Ela me incentivava a estudar e me tornar professora de alunos surdos. Eu não tinha muito interesse e não acreditava que pudesse fazer isso porque eu já havia aprendido a gostar de oralizar e falar como as pessoas ouvintes. Já a professora da Sala de Recursos, insistia para eu aprender Libras e me motivava a estudar.

Quando eu cheguei na Praça Bispo e me deparei com os surdos se comunicando rapidamente em Libras, eu fiquei assustada. Eu não entendia nada, ficava de longe observando sentada embaixo de uma árvore. No outro dia que eu fui novamente, tive coragem para chegar perto e tentar me comunicar. Eu fazia poucos sinais, coisas simples, porque realmente eu não sabia. Os surdos me perguntavam qual era o meu sinal e eu não sabia responder. Eu ficava angustiada por não entender.

Foi então que percebi uma menina surda parecida comigo

Foi então que percebi uma menina surda parecida comigo. Eu até fiquei assustada e ao mesmo tempo feliz porque ela era igual a mim e naquele momento ela começou a me auxiliar. Eu pedia para ela me ajudar a entender o que os surdos estavam perguntando para mim. Ela disse que eles estavam perguntando o meu sinal. Foi algo tão natural que rapidamente eu inventei um sinal (letra E no queixo).

Os surdos faziam sinal me convidando para passear e ir comer pizzza e essa colega me ajudava a entender. Eu ficava ali reproduzindo os sinais para memorizar. Eles perguntavam onde eu morava e essa colega fazia a datilologia do nome do Bairro (*L-I-X-E-I-R-A*).

Depois de um tempo, a professora da Sala de Recursos, foi até a Praça Bispo e falou comigo e mais seis colegas surdos que estavam presentes que escolheria pessoas para fazer o curso de Instrutor de Libras. Para isso, ela foi escrevendo algumas palavras e ensinando os sinais e eu aprendi rapidamente. Desse modo, ela avaliou o desenvolvimento de cada pessoa e eu fui escolhida para realizar o curso que teve a duração de três meses. O professor do curso era surdo. Ele viajava para o Rio de Janeiro até ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e retornava para nos repassar a formação. Eu ficava admirada e gostei muito do curso. Assim, eu aprendi o nível básico de Libras e, depois disso, fui aprovada para trabalhar como Instrutora.

A partir dessa experiência com professores surdos eu fiquei orgulhosa da minha história

No ano de 2006, eu comecei a trabalhar no CEAADA (Escola Pública Estadual, Prof Arlete P. Migueletti). Eu observava como a professora ensinava Libras para interpretar para a Língua Portuguesa e fui aprendendo como se fosse um estágio. Nessa escola, eu trabalhei até o ano de 2009. Em seguida, fui trabalhar na Sala de Recursos da Escola Estadual Barão de Melgaço. Lá, eu trabalhei até o ano de 2013 ensinando Libras e Gramática para dois alunos surdos e eles aprendiam nessa interação.

Já entre os anos de 2018 a 2023 eu cursei Letras Libras na UFMT. Eu aprendi muito porque tinha intérprete e palestras, seminários com professores surdos que vinham de outra cidade. A partir dessa experiência com professores surdos, eu fiquei orgulhosa da minha história. Foi assim que me identifiquei e acreditei que poderia realmente ser uma professora surda. Hoje, eu sou agradecida aos professores que me ajudaram com muita paciência. Também agradeço aos meus pais e irmãos que nunca desistiram de me ensinar e pude concluir o Ensino Superior. Apesar de todo o preconceito que me causou sofrimento na escola, posso me orgulhar porque hoje sou professora formada. Atualmente, sou professora de uma aluna surda e autista numa escola municipal e sou feliz.

O meu pai insistiu para que eu continuasse a oralizar mesmo que aprendesse a Libras

O meu pai insistiu para que eu continuasse a oralizar mesmo que aprendesse a Libras porque eles não sabiam nada de Libras e ficavam com vergonha. Hoje, eu fico emocionada e sinto orgulho da minha história porque eu não desisti. E repito que sou agradecida pela paciência e todo o apoio que recebi para não desistir dos estudos. Eu fico sem palavras para expressar o que eu sinto por tudo isso que superei.

Eu agradeço também aos professores da UFMT, porque na escola eu aprendi o básico. Na universidade, é diferente porque o ensino é avançado e foi muito difícil. Eu sentia muita angústia e pensei em desistir várias vezes, mas meus amigos me incentivaram e com muito esforço eu continuei até o fim. Essa interação com pessoas surdas e ouvintes foi fundamental para a minha evolução, por exemplo, o ouvinte ensinava a Língua Portuguesa e o surdo ajudava com a Libras.

Por fim, eles concordaram que eu usasse Libras, mas que era para eu continuar usando a fala

Quando eu era criança eu perguntava para minha mãe porque eu era surda. Eu reclamava que queria ser igual aos meus irmãos. Minha mãe tentava me consolar. Ela dizia que pelo menos eu ouvia cinquenta por cento do lado direito, porque do lado esquerdo não ouço nada e isso era um milagre e que eu aprendi a falar porque ela fez promessa.

Meus pais não tinham condições de comprar um aparelho auditivo para mim. Foi com dezessete anos de idade que eu comecei usar o aparelho. Apesar de ajudar ouvir um pouco, eu não me acostumei porque sentia muita dor de cabeça. Minha mãe queria me obrigar a usar o aparelho, mas eu já tinha dezoito para dezenove anos de idade e exigi que respeitasse o meu direito de escolher o que era melhor para mim. Eu queria usar somente Libras. Por fim, eles concordaram que eu usasse Libras, mas que era para eu continuar usando a fala. Hoje, meus pais sentem orgulho de mim.

Sobre a matemática eu não sabia nada

Sobre a matemática eu não sabia nada e já estava na quarta série. A minha irmã Janaina sentava perto de mim e eu copiava os conteúdos dela. A professora ficava muito brava. Ela me colocava pra sentar de frente para ela e prestar atenção no que ela estava falando. Eu chorava, sentia medo! Ela tentava me ensinar as operações de adição e eu não sabia resolver, por exemplo: as adições simples ($2+2=$)? Ela insistia de todo jeito para me ensinar. Para isso, ela desenhava flores no quadro para eu visualizar e facilitar a compreensão, até eu chegar na solução correta. Posteriormente, seguia as operações de subtração. Por exemplo: ($4-4=$)? Eu resolvia sem entender muita coisa. Ela era muito exigente e me colocava de frente para ela e para os alunos.

Nas atividades de Língua Portuguesa, a professora fazia “Ditado de Palavras”. Eu ficava angustiada e me lembrava da segunda série porque era semelhante. Ela mandava eu olhar para ela e ficava soletrando as palavras para eu escrever. Os meus colegas sentavam perto um do outro e eu sentia muita angústia porque ficava isolada longe de todos.

Eu aprendi matemática no dia a dia

Eu aprendi a matemática no dia a dia. Hoje, eu sou independente porque aprendi a

calcular o valor do dinheiro, quanto tenho que pagar e receber de troco, por exemplo, nas compras do mercado, roupas, mas antes não sabia nada de matemática. Na escola, eu aprendi a realizar os cálculos das operações mecanicamente sem entender direito, por exemplo quando tinha que memorizar a tabuada de dois até dez. Eu quase enlouquecia estudando e treinava para decorar o resultado, até dormir com o papel debaixo do travesseiro. Quando chegava na escola a professora fazia a prova oralmente. Ela saía perguntando a tabuada para os alunos. Eu não sabia fazer a contagem dos números, apenas decorava o resultado para responder, muitas vezes eu errei a resposta até que fui aprendendo. Por isso, aprendi a fazer compras para a casa, pagar as faturas de água, luz e internet.

É preciso começar pelo básico e usar imagens para ele visualizar

Eu também ensinei matemática para os alunos surdos utilizando imagens e mostrava o cartaz da tabuada para eles verem e decorarem. O surdo consegue aprender, mas é preciso começar pelo básico e usar imagens para que ele visualize. Eu adaptava as atividades para facilitar porque, às vezes, o surdo não consegue aprender rapidamente. É preciso muita paciência para ensinar. Eu desenhava imagens de diferentes objetos para ensinar adição.

Em algumas situações, o aluno surdo me pedia ajuda para comprar um tênis ou ir ao mercado porque não sabia matemática. Eu perguntava para ele sobre o valor do tênis e questionava se entendia se o preço era alto ou baixo. Dessa maneira, explicava para ele o quanto tinha que pagar e o quanto deveria receber de troco.

É preciso que os professores surdos e ouvintes tenham fluência em Libras

Eu também relatava para os meus alunos sobre a minha trajetória escolar, na qual não havia inclusão. Aproveito para destacar sobre a importância da acessibilidade, seja na sala de aula regular ou na escola bilíngue. É preciso que os professores surdos e ouvintes tenham fluência em Libras para ensinar todos os conteúdos e disciplinas, por exemplo: química, informática, para ensinar a escrever a língua portuguesa e trabalhar e a matemática de forma visual.

A única limitação que o surdo tem é sobre o aparelho auditivo, mas ele é capaz de aprender e se o professor é fluente em Libras é um facilitador

Minha sugestão é ensinar o aluno surdo com atividades práticas do cotidiano. Se possível, levar ele até a feira para aprender sobre o sistema monetário de compra e venda. A única limitação que o surdo tem é sobre o aparelho auditivo, mas ele é capaz de aprender e se o professor é fluente em Libras é um facilitador. Os ouvintes aprendem português, matemática e outras disciplinas, o surdo só precisa de ajuda porque ele é igual, é um ser humano. Por vezes, fico muito triste com situações em que o estudante surdo não recebe auxílio, o que ocorre, em muitos casos, pois há pessoas que entendem que é impossível que o surdo aprenda. É raro encontrar um surdo que não sabe quase nada, ele só precisa de mais ajuda. Em algumas ocasiões, quando encontrei com outro surdo, eu perguntava se ele sabia o significado de CPF, Banco do Brasil, Caixa Econômica, Bradesco e se sabia a senha do cartão para sacar o dinheiro. E, dessa forma, fazia ele refletir que precisava aprender e ser independente se caso ficasse sem família como ele poderia sobreviver. Eu contava a minha história de vida sobre os meus pais que me apoiaram e incentivaram a estudar para ter um futuro e conquistar os meus objetivos. Desse modo, eu tentava despertar o interesse dele que finalmente concordava sobre a importância de estudar. E essa é minha história!

5.2 RIGUEL BRUM DE PAULA: “[...] NEM TODO SURDO É IGUAL”

Atualmente, Riguel atua como assessor na Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, desenvolvendo um trabalho relevante na área da inclusão de pessoas surdas. Quando o conheci, ele lecionava em uma escola exclusivamente para alunos surdos, enquanto eu acompanhava a formação continuada dos professores. Na ocasião da entrevista, ele fez questão de se comunicar por meio da oralização.

Riguel tem 41 anos, teve contato com a Libras aos 17 anos. Formou-se inicialmente em Turismo e, posteriormente, em Letras-Libras, concluindo sua graduação em 2010. Possui pós-graduação em Gestão Pública e em Tradução e Interpretação de Libras, além de uma trajetória consolidada de 20 anos como professor. Sua formação e experiência evidenciam o impacto direto das políticas educacionais e linguísticas voltadas à comunidade surda no início dos anos 2000, período em que a Libras conquistou reconhecimento legal (Lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005). O ingresso relativamente tardio na Libras, aos 17 anos, reflete um cenário de exclusão linguística comum à época, mas sua atuação profissional demonstra como a expansão da formação superior específica para surdos e a valorização da Libras permitiram o fortalecimento da identidade docente surda. Sua longa experiência no magistério o posiciona como pessoa surda que vivenciou, de forma direta, a transição entre um modelo de integração limitada e a ampliação das políticas de inclusão e do bilinguismo no contexto escolar.

Data da entrevista: 03 de outubro de 2023

Tempo da Gravação: 01:21

Textualização Bilíngue: 24:18



Fonte: https://youtu.be/U0s62OD5s2Y?si=QQuEPMaEjSvk_Txb

* Escaneie o QR Code, clique no link ou copie-o e cole no navegador para acessar o vídeo da entrevista.

[...] Nem todo surdo é igual

Eu sou Riguel Brum de Paula. Eu nasci na cidade de Ipatinga em Minas Gerais no dia 12 de maio de 1984. Eu descobri que tenho três familiares surdos que fazem parte da minha família paterna. Não os conheço pessoalmente, somente pelo Instagram e Facebook. Eu tentei me comunicar com essa parte da família Brum e até hoje ainda busco contato porque a família do meu pai é numerosa, são quinze irmãos. O meu Bisavô Levindo Brum de Paula criou quinze filhos que estão espalhados pelo Brasil e até fora do país.

Eu comecei a aprender Libras com dezessete anos de idade

Eu comecei a aprender Libras com dezessete anos de idade. Eu nasci ouvinte, mas tive um problema no nervo auditivo e, depois de seis meses e meio de vida, eu fiquei surdo. A família percebeu que eu estava muito em silêncio porque ficava quietinho e não chorava. Então, minha mãe entendeu que alguma coisa estava estranha e me levou ao hospital e o médico descobriu que eu sou surdo.

A primeira pessoa da família a se comunicar comigo em Libras foi a minha mãe. Eu tinha dezessete anos. Ela foi fazer o curso de Libras sem dizer nada para mim. Eu perguntava para ela onde ela estava indo, e ela dizia que estava indo fazer um curso de cultura, mas na verdade ela estava fazendo o curso de Libras. Quando eu descobri eu fiquei muito emocionado porque a minha mãe fez essa surpresa para mim.

Eu fiz terapia da fala para aprender oralizar e acompanhamento com fonoaudiólogo e também a minha mãe me ensinava todo dia. Ela comprou um espelho grande para eu ficar de frente. Desse modo eu fui aprendendo sobre o som, vibração e os fonemas das palavras. O fonoaudiólogo era somente uma vez na semana e demorava muito para aprender a falar. Já com a minha mãe o desenvolvimento foi melhor porque ela me ensinava todos os dias.

Eu uso aparelho auditivo desde os quatro anos de idade. Dos quatro até os sete anos de idade o meu desenvolvimento foi muito lento. A minha mãe me ensinava a pronunciar os nomes dos objetos, por exemplo: mesa, televisão, mas eu não conseguia me lembrar da imagem. Quando ela dizia para eu pegar um garfo eu não sabia porque eu não tinha nenhum registro visual que viesse a minha mente por isso não conseguia associar a palavra a imagem do objeto. Essa recordação me faz lembrar daquele filme “Seu nome é Jonas⁷⁵”.

⁷⁵Jonas, que é surdo, havia sido diagnosticado incorretamente, em decorrência de sua dificuldade em se comunicar. O filme apresenta, a

O meu desenvolvimento foi mais rápido quando eu aprendi Libras do que quando me ensinavam usando a oralidade

Minha mãe escrevia e colava as palavras no papel como se fosse um adesivo e espalhava pela casa, no quadro, na porta, na televisão. Para eu decorar as palavras, ela colava as palavras nos objetos da cozinha, por exemplo: no garfo, faca, colher, panela. Desse modo eu fui aprendendo, mas acho que demorou muito, foram seis meses.

O meu desenvolvimento foi mais rápido quando eu aprendi Libras do que quando me ensinavam usando a oralidade.

Já na faculdade, enfrentei muita dificuldade porque não tinha intérprete e eu não tinha me preparado pra isso. Quando eu pegava um texto para realizar a avaliação eu não conseguia lembrar de todas as palavras em Língua Portuguesa, por exemplo, a palavra Pedagogo, eu só lembrava do sinal em Libras, não havia decorado como era a escrita, somente o sinal.

Meu pai comprou dois dicionários de Libras com mais de três mil páginas. Eu estudava até de madrugada. Quando eu estava com sete anos de idade minha mãe deixou a torneira de água do banheiro aberta para testar se eu iria ouvir. Nesse momento, eu estava na sala e eu ouvi o ruído sem saber o que era. Em seguida, eu chamei minha mãe e disse que estava ouvindo alguma coisa e saí procurando e descobri que era o barulho da água e essa foi a primeira palavra que eu pronunciei. Minha mãe ficou emocionada e chorou muito.

Minha mãe me escondeu quando descobriu que eu era surdo porque ela não queria falar para ninguém

Minha mãe me escondeu quando descobriu que eu era surdo porque ela não queria falar para ninguém. Ela sempre dizia que eu era “normal” porque ela era cantora e frequentava vários lugares e tinha medo de perder as amigas. Logo que descobriram que ela tinha um filho surdo as pessoas se distanciaram e ela parou de cantar por causa do preconceito. Ela ficou sozinha.

Meu pai não aceitava ter um filho surdo. Já a minha mãe sempre me acolheu. Eu tenho um irmão que nasceu quando eu tinha oito anos de idade. Ele nasceu “normal”.

Eu pronunciava as palavras com muita dificuldade e as pessoas perguntavam para a

partir de sua volta para o convívio familiar, as adversidades e frustrações encontradas por uma criança surda em uma sociedade que encara a deficiência como algo a ser medicalizado e superado. Para mais informações, acesse: “E Seu Nome é Jonas”.

minha mãe se eu era americano e ela respondia que eu era “normal”. Ela não dizia que eu tinha algum problema auditivo ou que era uma pessoa com deficiência.

Minha mãe não queria que eu aprendesse Libras

Com dezessete anos, eu comecei a fazer o curso de Libras. A comunidade da Igreja Batista convidou a minha mãe para conhecer um grupo de pessoas surdas que frequentava a igreja e lá também tinha intérprete. A partir desse acontecimento, minha mãe passou a aceitar e dizer: Sim! Meu filho é surdo!

Eu nunca estudei em escola especial. Até a idade de dezesseis anos, sempre frequentei a escola regular, foi quando a fonoaudióloga me levou para conhecer uma escola de surdos sem que minha mãe soubesse. Certa vez, quando a fono foi ao banheiro eu entrei na sala dela e em cima da mesa encontrei um livro de Libras que era cheio de ilustrações com as mãos que eu nem sabia o que significava e fui fazendo o alfabeto e aprendendo sozinho. Quando eu percebi que ela estava chegando eu fechei o livro e deixei em cima da mesa. Em seguida, eu perguntei pra ela do que se tratava aquele livro. Ela não me respondeu, simplesmente escondeu o livro na gaveta. Eu questionei o motivo dela ter feito isso e ela respondeu que minha mãe não queria que eu aprendesse Libras. Ela achava que se eu aprendesse Libras deixaria de oralizar e “perderia a voz” e como as pessoas não sabiam Libras elas se afastariam de mim. Ela achava que eu iria perder a voz ou parar de vocalizar.

Na época, eu falava muito bem, pronunciava o som das palavras certinho. De certo modo tive que concordar com a minha mãe porque eu perdi um pouco dessa consciência fonológica, por exemplo quando falo a palavra “S-A-P-O”, o som “SA” dos fonemas saem com dificuldade. Por isso, eu fiquei arrependido.

A Língua de Sinais como objeto de luta

Quando eu comecei a aprender a Libras, com dezessete anos, a minha mãe exigia que eu continuasse a falar para não perder o costume. Ela dizia: “agora são duas línguas: a “fala” e Libras ao mesmo tempo”. Eu não aceitei, comecei a aprender a Libras. Depois de um tempo, uma amiga minha ficava corrigindo a minha pronúncia. E eu resolvi voltar a frequentar a fono e minha mãe começou a pagar tudo novamente. Minha mãe tinha razão. Ainda assim, eu prefiro usar Libras porque eu tenho muita dificuldade para pronunciar as palavras quando eu falo. Eu perdi muito o som dos fonemas, antes não era assim. Eu preferi dar a entrevista usando a

oralidade porque acredito que é importante para quem estiver assistindo perceber a diferença entre os surdos porque nem todo surdo é igual.

Desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, estudei em escola regular. Minha mãe pagava aulas de reforço para eu aprender mais. Eu estudava de manhã na escola regular e fazia aula de reforço no período vespertino. Eu já estudei em onze escolas. Todas as vezes que acontecia algum problema, eu mudava de escola.

Na quinta série, eu tive problema com a professora de matemática. Eu dizia para ela que não estava entendendo o conteúdo e ela não tirava a minha dúvida. Ela chamava outro aluno para explicar a atividade para mim. Eu saía e ia até o “orelhão” e ligava para minha mãe e contava que ela estava pagando escola particular, mas a professora não queria me ensinar. Meus pais foram até a escola questionar o que estava acontecendo e a professora não mudou de atitude porque ela não suportava mais tantas perguntas que eu fazia. Por isso, o dono escola a demitiu e ela perdeu a aposentoria. Isso aconteceu em Minas Gerais na cidade de Ipatinga.

Eu sempre tive muita dificuldade com a matemática

Eu sempre tive muita dificuldade com a matemática. Minha mãe me deu apoio e estudava comigo e perguntava a tabuada para mim todos os dias, mas eu não conseguia memorizar e acabava desistindo de aprender. Ela não deixava eu sair na rua, não deixava eu brincar e nem ir nas festas, e nem viajar. Uma vez ela comprou uma cartolina e escreveu toda tabuada e colou na parede do meu quarto. E eu ficava decorando até uma hora da manhã. No dia da prova, eu tirei nota dez. Desse jeito, eu tirava a melhor nota em matemática e nas outras disciplinas eu era péssimo.

Eu queria estudar Odontologia

Eu queria estudar Odontologia, mas não tinha o curso em Ipatinga-MG, somente em Governador Valadares. Eu teria que viajar sozinho durante duas horas e, por isso, minha mãe não deixou. Eu pedi para ela para a gente mudar de cidade porque Odontologia era um sonho para mim e minha mãe nem imaginava isso. Eu tinha até alguns objetos: dentes, dentadura, escova dental. Ela sugeriu que eu cursasse Turismo, mas isso nunca havia passado pela minha cabeça. Meus pais me levaram até a Faculdade Psicopedagógica de Unileste – Cidade de Coronel Fabriciano -MG, para eu escolher o curso. Na verdade, minha mãe percebeu que eu gostava de produção de eventos, por exemplo, fazer cerimoniais em formatura, casamento,

festas de quinze anos, boate. E, por isso, ela sugeriu que eu estudasse Turismo, mas era algo que eu nem cogitava porque realmente eu preferia o curso de Odontologia. Eu tinha dezenove anos e mesmo desanimado acabei concordando com a minha mãe. Fui aprovado em oitavo lugar em uma faculdade particular, mas eu não gostava porque tinha muita leitura. A disciplina de Etiqueta foi a que mais gostei e nessa época eu trabalhava como recepcionista, na organização do restaurante e nos quartos de um hotel.

Em seguida minha mãe me indicou o curso de Letras Libras

Em seguida, minha mãe me indicou o curso de Letras Libras. Isso aconteceu porque quando eu comecei a aprender Libras com dezessete anos uma pessoa comentou com a minha mãe sobre esse curso que seria a primeira turma do Brasil pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mas o Polo era no Rio de Janeiro. Eu nem sabia o que significava Letras Libras, mas minha mãe insistiu que era pra eu fazer a inscrição. Ela fez a minha inscrição e eu fui para o Rio de Janeiro sem estudar nada para fazer o vestibular.

Tinha vários surdos que eram muito diferentes e outros que eram iguais a mim que usavam aparelho

Chegando lá, eu fiquei em choque. Eu olhava para os lados e só via pessoas surdas. Observei que havia vários surdos que eram muito diferentes e outros que eram iguais a mim, que usavam aparelho e lá eu fiz muitas amizades. Foi uma emoção inexplicável porque era algo que eu nunca tinha visto e não fazia ideia que existia. Eram cinquenta vagas e eu fui aprovado em quinto lugar sendo que a concorrência era para mais de dois mil surdos. A prova foi só em Libras não tinha texto.

Eu cursei Turismo de 2004 a 2007. Já o curso de Letras Libras foi de 2006 a 2010. Depois eu comecei um namoro com uma pessoa que morava em Cuiabá. Ele me indicou a fazer um concurso na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Eu vim fazer a prova para trabalhar como professor de Libras, mas não deu certo porque na época eles preferiam que os professores de Libras não fossem surdos.

Também fui professor na Sala de Recursos para oito alunos surdos

Em 2014, eu me mudei para Cuiabá. Posteriormente, eu recebi um convite para trabalhar

na Secretaria de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), através da indicação do meu ex namorado. Ele falou sobre a minha experiência e me recomendou para a professora Lucinete. Eu fiz uma entrevista e fiquei trabalhando na Assessoria da Educação Especial durante dois anos. Em seguida, trabalhei três meses na coordenação na Escola Estadual Prof Arlete Migueletti (CEAADA) como se fosse um supervisor. Depois disso, continuei na função de professor de Libras em sala de aula durante três ou quatro anos.

Já na Faculdade Católica de Cuiabá (FAUC), eu trabalhei durante três anos como professor de Libras e na disciplina Eventos. Em seguida, eu me mudei para Cáceres e fiz uma prova na UNEMAT e trabalhei lá no decorrer de quatro anos. Também, fui professor na Sala de Recursos para oito alunos surdos na Escola Estadual Natalino na Cidade de Cáceres. Nessa escola, tinha duas professoras ouvintes que eram intérpretes. Eu fiz uma avaliação com esses alunos surdos para analisar o que eles haviam aprendido. Eles não haviam aprendido nada das disciplinas de Português, Matemática, Ciências e Geografia. Depois que comecei a trabalhar com eles, percebi que aprenderam muito comigo e essa experiência foi muito boa porque eu também aprendi muito com eles através dessa interação. Depois, eu trabalhei durante oito meses na Escola Pascoal, em Rondônia, pela UNIASSELVI, mas não deu certo porque eu tive uma depressão e voltei para Cuiabá. Aqui, eu fiz uma prova na UFMT e fui aprovado em primeiro lugar, fiquei contratado por um período de dois anos. Depois disso, fui convidado para ser Assessor Parlamentar do Deputado Wilson Santos na Assembleia Legislativa. Eu trabalho aqui desde 2019.

Quando eu dei aula no CEAADA, eu ensinava Português e Libras. Os alunos não sabiam nada. Eu comecei ensinar eles usando recortes e colagem de gravuras com os conteúdos, por exemplo: verbo, substantivo, vírgula, ponto de interrogação. Eu atendia setenta alunos surdos. Eram alunos do quinto ao nono ano.

A melhor forma de ensinar os alunos surdos deveria ser que do primeiro ao quinto ano tivesse somente alunos surdos na sala de aula

Vou te dar uma opinião. Por exemplo, os alunos surdos estudam no CEAADA desde os anos iniciais até o nono ano e depois vão para o a Escola Estadual Liceu Cuiabano (Liceu). Quando eles chegam lá não sabem nada. Se você vai fazer uma avaliação vai ver que eles não aprenderam nada de matemática e português. A única coisa que sabem é Libras e não conseguem fazer nada sozinho. Quando o intérprete pergunta se ele aprendeu alguma coisa de determinada matéria, o aluno responde que não aprendeu nada.

Na minha opinião, a melhor forma de ensinar os alunos surdos deveria ser que do primeiro ao quinto ano tivesse somente alunos surdos na sala de aula. Depois do sexto ao nono ano, eles poderiam frequentar a escola regular junto com os alunos ouvintes. Eu acredito que desse modo é possível os alunos surdos evoluírem na aprendizagem para quando chegar no Ensino Médio ser capaz de resolver as atividades sozinhos.

Acredito que o ideal seria que os professores de todas as matérias tivessem formação em Libras

Acredito que o ideal seria que os professores de todas as matérias tivessem formação em Libras e não precisaria nem de intérprete porque seria possível o aluno surdo acompanhar e isso também beneficiaria o ensino dos alunos ouvintes, ou seja, o professor vai usar as duas Línguas para ensinar. É impossível que apenas um intérprete consiga trabalhar todas as matérias. Isso é péssimo.

Acredito que seria perfeito se todo professor tivesse formação em Libras e também o intérprete tenha a mesma formação que o professor

Acredito que seria perfeito se todo professor tivesse formação em Libras e também o intérprete tenha a mesma formação que o professor. Por exemplo, se você é professor de matemática, o intérprete tem que trabalhar junto. Por exemplo, é preciso ter momentos para o professor repassar o conteúdo que vai trabalhar para o intérprete saber como repassar para o aluno surdo em sala de aula. Nessa interação, professor e intérprete tiram as dúvidas antes de ir para a sala de aula. Se você fizer um teste e chegar lá no CEAADA e retirar o intérprete da sala de aula e entregar uma atividade de matemática para o aluno surdo fazer sozinho, ele não faz.

A culpa não é dos professores é devido que o intérprete não acompanha os professores quando estão fazendo o planejamento das aulas

Algumas famílias perceberam que os seus filhos não estavam aprendendo matemática e não conseguiam realizar as atividades sem auxílio, mas a culpa não é dos professores, deve-se ao fato de o intérprete não acompanhar os professores quando estão fazendo o planejamento das aulas. Vamos supor, se você marcar um dia com os alunos surdos da quinta série e entregar uma atividade simples para eles e perguntar do que se trata o conteúdo e se a operação é de adição

ou multiplicação. Se ele conseguir explicar corretamente é bom, mas mesmo quando não consegue, ele avança para o próximo ano sem ter aprendido. Quando este aluno chega na escola regular é pior ainda.

Eu fiz Kumon de português e matemática durante três anos. Isso foi em Minas Gerais. Aprendi muito com as atividades que fazia com o relógio e ficava contado o tempo rápido. Nas atividades de português, eu formava frases e aprendi muito através dos jogos. Atualmente, eu tenho vontade de fazer Kumom novamente porque eu preciso muito de aprender português porque eu queria escrever certinho para me comunicar no WhatsApp. Eu fico envergonhado quando escrevo errado. Quando eu escrevo um ofício aqui no meu trabalho eu imprimo e entrego para outro assessor que é formado em Letras e ele sempre corrige para mim, se está faltando alguma pontuação. Quando eu escrevo certo, ele me parabeniza. Assim vou aprendendo com ele.

5.3 ANA CIRLENE FERREIRA: EU ACHO QUE A SURDEZ É PLURAL

Ana Cirlene concluiu o curso de mestrado durante a realização desta pesquisa, após ter tido sua inscrição negada no primeiro processo seletivo. Isso ocorreu porque a seleção era destinada a pessoas surdas sinalizantes de Libras. Depois disso, tivemos uma conversa, quando a incentivei a entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação e esclarecer sua condição. No ano seguinte, o edital foi modificado e ela, aprovada. Posteriormente à entrevista, fizemos uma parceria e publicamos um artigo juntas. Ana Cirlene também me enviou o link da reportagem⁷⁶ em que foi entrevistada sobre a perda de sua audição.

Ana Cirlene tem 57 anos, é pedagoga formada em 1995 e possui 27 anos de experiência como professora. Surda implantada, perdeu a audição aos 40 anos e não utiliza a Libras em sua prática. Sua trajetória difere de outros professores surdos, pois a perda auditiva ocorreu após sua formação inicial e já no exercício da docência, o que a inseriu em outro contexto de adaptação. Enquanto muitos surdos vivenciam o acesso tardio à Libras, no caso de Ana Cirlene o processo foi marcado pela ausência da aprendizagem dessa língua em sua experiência, o que evidencia a multiplicidade das pessoas surdas. A história de vida de Ana Cirlene evidencia como a inclusão escolar não pode ser pensada somente a partir do bilinguismo, mas também precisa considerar as múltiplas experiências e identidades surdas, inclusive aquelas marcadas pela surdez adquirida no decorrer da vida e pelo uso de tecnologias como o implante coclear.

Data da Entrevista: 02 de junho de 2022.

Tempo da Gravação: 38:43

Textualização Bilíngue: 27:59



⁷⁶ Para mais informações, acesse: MTTV 2ª Edição - Cuiabá | Reportagem conta o caso de uma paciente que teve surdez súbita.

Fonte: https://youtu.be/dzFiyS5jixA?si=Eiod_hcWTKuoG_P_

* Escaneie o QR Code, clique no link ou copie-o e cole no navegador para acessar o vídeo da entrevista.

Eu acho que a surdez é plural

Meu nome é Ana Cirlene. Eu sou matogrossense. Nasci em Rondonópolis, mas me mudei para Cuiabá desde muito pequena (aos 3 anos). Eu perdi meus pais muito cedo. Tinha dois anos de idade quando eu perdi minha mãe. Naquele momento, meu pai não sabia o que fazer. Ele internou minha irmã e eu num orfanato. Eu sou a filha caçula de cinco irmãs. Meu pai nos colocou num internato que nem existe mais. O nome do internato era Lar Espírita Monteiro Lobato. Eu fiquei nesse lugar dos três aos sete anos de idade. E, depois disso, eu fui adotada. Assim a minha vida começou.

Quando eu iniciei a minha vida escolar, achava que meu pai já teria falecido e que eu não tinha mais ninguém da minha família com vida. Fui encontrar minha família biológica após vinte e cinco anos. Quando isso aconteceu, eu já havia concluído os estudos e estava trabalhando. Hoje, eu estou com cinquenta e quatro anos de idade. As lembranças que tenho com a minha mãe são poucas porque nossa convivência foi um período curto. Eu ainda sonho com ela.

Na minha família, não tem nenhuma outra pessoa que é surda. Eu perdi a audição há catorze anos atrás. Primeiro, eu perdi a audição do lado esquerdo. Isso aconteceu subitamente. Eu dormi e acordei sem escutar. A primeira sensação foi um desespero tremendo porque a gente não entende o que está acontecendo e fica sem saber o que fazer. Naquele instante, corri até o otorrino para entender o que estava ocorrendo. Ele fez uma série de exames e constatou que eu havia perdido a audição total do lado esquerdo. A audição do lado direito também estava comprometida com apenas vinte por cento. Depois disso, começou a maratona. Eu comecei a usar aparelho auditivo. Desse lado (esquerdo) não adiantava mais, mas eu colocava porque o aparelho auditivo ajudava a ouvir um pouco de barulho e isso dava alguma segurança para caminhar. Em menos de um ano eu perdi (a audição) dos dois (lados). A causa dessa perda auditiva os meus médicos não sabem. Eu passei por uma série de médicos, fiz muitos exames para poder descobrir a causa.

Eu já trabalhava no Serviço Social da Indústria (SESI) na época na área técnica. Participava de muitas reuniões e pensei até em fazer Libras para facilitar minha vida, mas no meu trabalho ninguém sabia Libras. Então eu comecei a me valer da leitura labial. Eu colocava o aparelho para ajudar ouvir o barulho e fazia a leitura labial nas reuniões. Era bastante difícil, mas eu acabei ficando, como diz o povo, craque em leitura labial, fazia até a distância.

Eu frequentava o Fonoaudiólogo para poder lidar com a surdez e melhorar a minha leitura labial que era o que eu conseguia e depois tentei cursar Libras, mas nunca conseguia porque o horário de trabalho nunca possibilitava.

Eu não queria usar Libras, queria ouvir de novo

Eu estava numa situação muito complicada porque como eu era ouvinte eu queria escutar. Eu não queria usar Libras, queria ouvir de novo. Foi um processo muito doloroso que enfrentei com o meu otorrino e a equipe médica. O meu médico fez vários exames para saber se tinha condição de recuperar. Eu tomei muita medicação para verificar se poderia identificar alguma inflamação no nervo, mas o nervo uma vez lesionado, ele não recupera mais.

Eu sempre fui acompanhada nas consultas porque sempre foi muito difícil e houve um momento em consulta com meu médico Doutor Nicolai Máximo Leventi, que ele me falou que precisava conversar para esclarecer sobre a minha perda auditiva. Naquele momento, eu falei para ele que tinha três perguntas. A primeira pergunta foi sobre o que é que eu tinha exatamente. A segunda se eu iria ficar boa (voltar a ouvir). E a terceira sobre o que eu tinha que fazer para melhorar.

Eu me lembro que ele foi um médico muito cuidadoso e humano para falar comigo. A minha irmã ficava ao meu lado e ele escrevia no computador para eu ler porque eu não ouvia nada. Eu só conseguia fazer a leitura labial, e ele queria se assegurar de que eu ia compreender o que é que ele estava falando. Ele foi escrevendo, legendando a fala dele. Eu achei aquilo fantástico da parte dele. Então, respondendo a minha primeira pergunta. Ele falou: “Você está surda e tem surdez profunda bilateral. Isso significa que você está surda, você perdeu a audição”. Quando ele falou isso eu entrei totalmente em desespero porque naquele dia eu acho que eu tomei consciência.

Agora eu era surda porque a audição uma vez lesionada, não tem como recuperar

A minha Fono falava que a parte complicada era eu tomar consciência e aceitar a minha deficiência. Ela dizia que agora eu precisava me aceitar como pessoa com deficiência que era o que eu era. Naquele dia, quando o doutor me falou eu acho que a ficha caiu de fato e me deu um desespero muito grande. Eu acho que se a minha irmã não tivesse me segurando eu teria saído correndo daquele hospital que nem louca gritando. O primeiro impacto é esse mesmo de desespero. O Dr. Nicolai esperou eu me acalmar e respondeu a segunda pergunta sobre se eu

iria “ficar boa”, se poderia recuperar a audição. Ele me respondeu que não! E disse que eu não era mais ouvinte e que não tinha como recuperar mais a audição da mesma forma que antes.

Agora, eu era surda porque a audição uma vez lesionada, não tem como recuperar. É como uma célula que morreu e não tem como reviver. Você não é mais ouvinte, você está surda!

Sobre a terceira pergunta que foi sobre o que eu poderia fazer para ficar boa. Ele me falou na solução auditiva que era o implante coclear que ajudava as pessoas oralizadas (ouvintes), pessoas adultas que tinham alcançado bons resultados. Eu perguntei para ele qual seria o risco disso e ele me explicou e foi muito claro com os riscos da cirurgia porque toda cirurgia tem risco. Eu concordei já que aquela era a solução e não tinha mais o que fazer. Eu decidi enfrentar.

Eu tinha quarenta anos de idade quando perdi a audição e já estava acostumada com o ambiente ouvinte

Eu nunca fui de correr de perigo e queria muito ouvir de novo. Embora eu quisesse aprender Libras também, a minha língua materna é a Língua Portuguesa, porque eu era oralizada então eu queria falar e ouvir de novo. Eu fui me preparar para realizar a cirurgia. O protocolo para realizar a cirurgia do Implante Coclear é longo. Demorou quase um ano porque você tem que saber se é de fato isso o que você quer, mas eu tinha muita segurança de que era isso que eu queria porque eu perdi a audição com a idade avançada.

Eu tinha quarenta anos de idade quando perdi a audição e já estava acostumada com o ambiente ouvinte. Por isso, queria muito ouvir novamente. A minha cóclea estava preservada e a resposta das avaliações foram positivas porque são vinte e dois eletrodos que são implantados na cóclea. É um “chipizinho” que implanta na sua cóclea, mas se você tem algum problema, os vinte e dois (eletrodos) não funcionam. Por exemplo, se funcionar somente dezoito, a audição será pouca e o aparelho não vai melhorar o ganho do nível auditivo. Cada caso é único. No meu caso as probabilidades eram boas porque a cóclea estava preservada e a chance de sucesso na cirurgia era grande.

Quando tinha consulta, era engraçado porque a cada vez era uma pessoa diferente que me acompanhava. Toda a família passa por essa adaptação. A primeira coisa que a família precisa entender é que você não ouve igual a eles, ou seja, como a pessoa ouvinte. A segunda coisa necessária é a paciência porque no início você pede muito para repetir e nem sempre as pessoas têm paciência.

O meu filho tinha mais paciência, mas meu marido não tinha muito. Ele falava assim:

Mas eu já falei, você não está com implante? No início, ele não entendia que o implante não assegurava que eu entendesse o que ele estava falando quando ele estava de costas para mim. Então, eu comecei a levar ele para a terapia de fono comigo para ele entender um pouco do processo. A fonoaudióloga convidou também que eles fossem para ela explicar e foi um processo bacana porque eles acabaram entrando nesse “jogo” do meu caminhar na condição de pessoa surda com implante coclear.

Quando se perde a audição consequentemente a gente se torna menos sociável

Acredito que até nos dias atuais a adaptação vai acontecendo. Algumas coisas mudam porque não se recupera mais a audição como antes e você precisa aprender lidar com as mudanças. Quando se perde a audição consequentemente a gente se torna menos sociável. Perde a vontade de sair porque como você não ouve as conversas das pessoas, vamos ficando isolados e isso causa receio de ficar incomodando. Isso faz com que muitas vezes deixemos de sair e participar dos eventos, porque quando você é ouvinte ainda que não esteja interagindo nas conversas, você acaba escutando as pessoas ao redor falarem e automaticamente é possível elaborar mentalmente uma ideia sobre o assunto e pode participar de alguma forma, já quando você não ouve é complicado.

As pessoas no ambiente de trabalho não sabem como lidar com a pessoa com deficiência

Onde tem muito barulho eu não consigo frequentar, então tem as limitações que são coisas que eu falo que não voltam nunca mais. Uma coisa que eu percebi que mudou muito em casa foram as conversas que diminuíram. Depois que eu perdi a audição meu marido e eu conversamos pouquíssimo. Criou aquela barreira dele pensar que vai falar e eu não vou ouvir e eu cansei também de ficar pedindo para repetir essas coisas. Assim, naturalmente você vai se adaptando, tem que se adaptar.

Eu percebia também que no trabalho as pessoas evitavam falar comigo, não porque elas não quisessem, mas porque as pessoas no ambiente de trabalho não sabem como lidar com a pessoa com deficiência, seja ela deficiente físico ou seja ela deficiente sensorial. Elas não sabem como lidar com a pessoa, então elas se afastam e fazem de tudo pra não precisar ter contato com você. É uma coisa muito engraçada, mas é real, em alguns momentos é doído, mas você aprende a lidar com isso com o tempo. Então, se não tem esse protocolo você acaba se frustrando

profundamente.

A gente pensa que vai fazer um implante e que vai voltar a ouvir de novo, mas você não volta a ouvir

A gente pensa que vai fazer um implante e que vai voltar a ouvir de novo, mas você não volta a ouvir. Você ouve por meio de um aparelho, quando você tira, você não ouve nada quando você desliga, as pessoas e você também têm aquela ideia que vai voltar a ouvir tudo normalmente e não é isso que acontece porque o som que chega no IC (Implante Coclear) é um som mecanizado, a voz de vocês é robotizada, mas eu consigo entender.

Até hoje, para algumas coisas eu me valho da leitura labial. O implante coclear me dá condições de ouvir parcialmente sim e entender e me possibilita desenvolver o meu trabalho, mas não vai substituir nunca a função de milhões de células, vinte e dois eletrodos. Eu comparo muito quando as pessoas me perguntam com a pessoa que usa perna mecânica, por exemplo, quando dizem que a pessoa voltou a andar e não é mais pessoa com deficiência. Para mim, ela continua sendo pessoa com deficiência, mas ela tem a solução da perna mecânica quando ela precisa caminhar e tem uma melhora na qualidade de vida.

A pessoa surda implantada como eu sou e tem o implante coclear quando ela vai trabalhar e fazer as atividades ela conecta e isso faz ela ouvir. Quando ela vai dormir e tomar banho ela desconecta e ela é uma pessoa surda, uma deficiente auditiva e está tudo bem.

Na época que eu perdi a audição, eu trabalhava na área técnica. Eu não tinha condições de trabalhar com as crianças em sala de aula. Eu não sabia Libras e as crianças também não tem condições de parar e fazer leitura labial e também não tinha intérprete de Libras.

Eu voltei para a sala de aula depois do concurso (2018), mas foi diferente

Eu voltei para a sala de aula depois do concurso (2018), mas foi diferente. O trabalho com os alunos é muito interessante. Em sala de aula eu já fazia a gestão com as crianças, por exemplo, os meus alunos do segundo ano, no primeiro dia a gente fazia aquela roda de conversa para nos conhecermos sobre o que cada um gosta. Naquele momento, falávamos das limitações das pessoas e eu aproveitava e já falava da minha. Eu dizia que tinha uma limitação, que é a de ouvir, tirava o implante mostrava pra elas, e a preocupação delas, das crianças era somente se eu sentia dor. Então, acabava com a curiosidade delas e elas lidavam com isso normalmente, quando eu tinha que trocar a pilha do implante porque acaba a pilha no meio da aula e eu pedia

um tempinho pra trocar e elas entendiam isso tranquilamente.

As colegas riram do jeito como eu falava

Já com os colegas de trabalho, eles evitam conversar com você. Eu me lembro que a primeira reunião pedagógica lá na escola tinha aqueles grupos de estudo e eu fui me apresentar. Eu me lembro disso e hoje eu acho até engraçado. As colegas riram do jeito como eu falava. Eu levantei a mão e expliquei, pedi que quando fossem falar, levantassem a mão para que eu enxergasse e para eu poder saber quem estava perguntando. Uma delas olhou para a cara da outra sem entender. Eu falei que era porque eu sou surda, e não escutava de longe e por isso não conseguia entender. Depois disso elas entenderam, mas elas ficaram rindo. Aquilo no primeiro instante me deixou muito chateada, mas depois eu deixei de me importar. Tem umas coisas que são engraçadas, outras nem tanto, mas a gente acaba se habituando e a vida segue.

Então, no ambiente de trabalho eu digo com experiência que tanto na área técnica quanto na escola, as pessoas não estão preparadas para lidar com a pessoa com deficiência seja sensorial ou física, porque como eu falei elas não sabem muito o que fazer então elas evitam no primeiro instante o contato, foi uma coisa assim que eu senti bastante e sinto até hoje, mas atualmente consigo lidar melhor com isso.

Fico muito preocupada porque eu não falo mais da mesma forma

Na sala de aula, atualmente, eu trabalho com os adultos e tenho uma relação muito legal porque os adultos eles têm mais paciência. Com as crianças também. Elas entendem bem e a gente consegue desenvolver o trabalho. Elas conseguem compreender que quando você está de costas você tem mais dificuldade para ouvir e que precisa ter um pouco mais de paciência. E a dinâmica do ensinar eu penso que não mudou muito. O que eu tenho muita dificuldade hoje e que busco me preparar bastante é sobre as atividades da alfabetização relacionadas à fonética. Por exemplo, sobre o som das sílabas. Fico muito preocupada porque eu não falo mais da mesma forma, então eu percebo que quando vou pronunciar “bá”, “tá” é necessário articular bem para me fazer entender e com a criança também não é muito diferente. Já com a matemática não existe tanta dificuldade. A gente consegue caminhar com bastante tranquilidade principalmente porque a gente faz de forma concreta as crianças e os adultos gostam muito e a gente vai caminhando.

Eu comecei a fazer o curso só agora, mas eu já tinha interesse antes de perder audição

Em relação à sugestão para o trabalho para as pessoas saberem lidar com pessoas com deficiência, eu acho que é expor isso de forma mais verdadeira mais real. Eu comecei agora por exemplo a fazer um curso de Libras porque eu sempre senti o desejo de aprender Libras e agora deu certo o tempo para fazer. Eu comecei a fazer o curso só agora, mas eu já tinha interesse antes de perder audição. É interessante quando a gente começa realmente a perceber a diferença da Libras e da Língua Portuguesa, e que é possível adaptar tranquilamente. Eu estou começando e gostando, quero concluir o curso sim, porque faz muita diferença na vida das pessoas a gente se comunicar com elas da forma que elas se comunicam e da forma que elas sabem falar.

“Ah é! A tia Nena escuta com os olhos”

Eu me lembro que quando perdi a audição eu fazia somente leitura labial. Quando tinha algum evento na minha família, as pessoas se preocupavam em falar olhando pra mim. Certa vez, o meu sobrinho pequeno, acho que ele estava com uns seis anos. O Danilo chegou e falou comigo: “Oi tia Nena”. A mãe dele puxou ele e falou: “Danilo fala com a tia Nena direito”. Ele se lembrou e falou: “Ah é! A tia Nena escuta com os olhos”. Eu achei aquilo tão interessante.

“A tia Nena escuta com os olhos”, por causa da leitura labial. Essa sensibilidade infantil me tocou e a criança em sala de aula também é assim e isso é muito legal.

Continuando a falar sobre sensibilidade e agora sobre o relacionamento com o filho. Ele hoje está com dezoito anos. Quando eu perdi a audição ele estava com onze anos. Eu me lembro que estávamos assistindo televisão e como eu falei a gente acaba se isolando porque não participa mais das conversas por não entender o que está sendo dito e acabava indo dormir mais cedo. Eu me lembro que comentei uma vez com ele que se tivesse legenda daria para eu ler e entender. Ele ficou quieto e eu fui me deitar. No outro dia ele chegou da escola ligou a televisão e falou: “Oh mãe tem legenda a senhora pode assistir agora”. Então eu achei isso muito legal da parte dele. A atitude dele demonstrou que queria a minha companhia ali. Até hoje ele demonstra esse cuidado quando a gente vai ao cinema. Agora ele está com dezoito anos ele não quer mais ir comigo no cinema, prefere ir com a namoradinha, mas quando eu tenho vez na agenda dele. Ele fala: “Mãe legendado só tem em tal lugar e tal horário”. Ele já tem essa preocupação e cuidado. Essa sensibilidade falta no ambiente de trabalho. Ressalto que sensibilidade é diferente de pena por que sentimento de pena ninguém merece, mas eu falo que

é sobre sensibilidade do olhar atento de empatia e isso falta.

Hoje em dia as pessoas têm tanta preocupação em competir com cota de empregabilidade. A empresa se preocupa em cumprir com cota direcionada à empregabilidade para pessoas com deficiência, mas ainda falta esse trabalho com a equipe para que eles aprendam a receber a pessoa com deficiência. Não basta colocar a pessoa ali e qualquer coisa serve. É preciso ter atenção. Por exemplo, você não vai colocar uma pessoa com deficiência sensorial ou uma surda para fazer um trabalho de atender ao telefone e se caso seja essa a função para uma pessoa que consiga escutar pelo menos um pouquinho, é preciso de um telefone com potência que tenha condições de trabalhar e essas coisas não são muito vistas. Então, isso que eu falo de tratar a deficiência com clareza, sensibilidade e empatia. Eu acho que falta isso.

O relacionamento não é muito harmônico entre as pessoas surdas que usam Libras e as pessoas implantadas

A comunidade surda como as pessoas falam e também ouço falar é um pouco fechada. Eu percebo que não tem muita aceitação e o relacionamento não é muito harmônico entre as pessoas surdas que usam Libras e as pessoas implantadas. Então, há um distanciamento nessas relações. Uma demonstração disso aconteceu no dia que (fui fazer o curso de Libras). A professora perguntou se eu era surda. Eu respondi que sim. Ela olhou para mim desconfiada, por causa do implante. Eu falei que era oralizada. Ela falou que até tentou usar o IC também, mas que não se adaptou. Isso é possível acontecer.

O surdo não usa somente Libras e que nem todo surdo é implantado

Eu acho que a surdez é plural. Eu quero muito estudar sobre essa pluralidade. As pessoas precisam entender, nós precisamos entender que o surdo não usa somente Libras e que nem todo surdo é implantado, mas é surdo do mesmo jeito, passa pelos mesmos problemas, apresenta dificuldades de diferentes modos, mas passa também. É necessário que isso seja entendido e não precisa ser aceito, precisa ser respeitado e não é. Há um distanciamento grande, uma linha tênue e por isso que a gente precisa estreitar as discussões com mais sinceridade com mais clareza.

Eu quero estudar e fazer mestrado sobre as questões formativas do professor, porque quem lida com os alunos surdos são os professores que saem da academia, da faculdade. Na minha opinião não há nenhum preparo para aprender a lidar com isso na sala de aula. Eu

pergunto: Como é que a gente está formando esse pessoal que chega na sala de aula para lidar com pessoas com deficiência? Como que está sendo esse preparo? Eu acho que está sendo muito deficiente e que é preciso melhorar. Por isso, eu queria estudar para saber mais e ter condições de discutir, propor melhorias porque senão a gente fica só no achismo. Considero importante partir daquilo que a gente sente e pensa.

Eu como pessoa surda, entendo que não basta o estado dar para escola o intérprete.

Eu acredito que o serviço público tem muito potencial. Em 2018, eu comecei usar aparelho. Foi o ano que comecei a trabalhar no estado e todos os meus aparelhos auditivos, as minhas fonaudiólogas, doutoras eu consegui pelo SUS, mas isso não basta. É preciso ter um encaminhamento e direcionamento melhor. Eu como pessoa surda, entendo que não basta o Estado dar para escola o intérprete. Talvez, isso resolve em parte o problema das pessoas surdas que usam Libras, mas como eu disse há outros tipos de pessoas surdas, há as pessoas surdas que não usam Libras, pessoas surdas que fazem leitura labial, pessoas surdas implantadas. Eu acho que hoje o trabalho está numa linha só, e precisa ampliar essa discussão. É uma discussão longa eu acho que não sei se chega a algum lugar, mas acho importante pensar sobre isso, sobre esse óbvio.

É necessário, ampliar o atendimento para a pessoa surda, levar de fato com mais seriedade o trabalho com a pessoa com deficiência. O trabalho de alfabetização com a pessoa surda, é um tem que ser diferenciado. Atualmente eu sei muito pouco sobre isso, mas o pouco que observei, me faz reafirmar que deve ser feito mais. A formação dos professores precisa ser direcionada para a questão da deficiência. Hoje em dia se discute muito sobre os transtornos de aprendizagem, mas também é preciso ser discutido sobre a questão da deficiência sensorial, da surdez e o que pode ser feito para melhorar a aprendizagem da criança surda.

5.4 ANDRÉA DOS SANTOS LEITE: “EXISTEM VÁRIOS TIPOS DE SURDOS”

Andréa Santos é professora efetiva na Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), no campus de Cáceres. Como profissional, possui uma rotina intensa, o que levou ao reagendamento da entrevista várias vezes. Após a entrevista, lembrei-me de que ela integrou a banca de seleção para professor da disciplina de Libras na Unemat de Diamantino, em 2025, processo do qual participei.

Andréa tem 46 anos, é pedagoga e mestre em Linguística pela Unemat. Atua como professora desde 2005 e iniciou o aprendizado da Libras em 1997, período em que a Língua ainda não possuía reconhecimento legal nem havia políticas estruturadas de acessibilidade e inclusão. Sua trajetória formativa e profissional mostra o cenário de transição vivido pela comunidade surda no Brasil, de um tempo em que a Libras circulava de forma marginalizada, restrita a espaços comunitários, para o período posterior à sua oficialização pela Lei 10.436/2002 e regulamentação pelo Decreto 5.626/2005. O fato de ter iniciado seus estudos em Libras antes desse marco legal a posiciona como protagonista de um processo histórico, vivenciando as dificuldades impostas pela falta de políticas públicas, mas também as conquistas que possibilitaram a ampliação de direitos linguísticos e educacionais. Sua experiência docente, aliada à formação acadêmica, evidencia como as lutas por reconhecimento da Libras impactaram tanto a identidade dos professores surdos quanto a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Data da Entrevista: 16 de outubro de 2024

Duração da Gravação: 01:10

Textualização Bilíngue: 31:29



Fonte: <https://youtu.be/3403lT22T38?si=2Nb39sR-FqfxXGVw>

* Escaneie o QR Code, clique no link ou copie-o e cole no navegador para acessar o vídeo da entrevista

Bom dia a todos! É um prazer conhecer vocês! Que bom que depois de tantos desencontros conseguimos nos reunir! Então, agora é possível estarmos juntos! Vou contar a minha experiência e história de vida desde a minha infância até quando eu cursei o Ensino Superior. Vou tentar resumir um pouco porque a história é muito longa!

A minha história é que eu nasci ouvinte

Meu nome é Andréa, tenho 46 anos. A verdade é que não tenho certeza se é 46 ou 47 anos, pois erraram no ano de nascimento, então não sei direito. Sou formada em Pedagogia, tenho mestrado em Linguística meu foco na pesquisa foi sobre a Língua Indígena. O tema que pesquisei foi sobre como se forma a Língua Indígena de Sinais no Estado de Mato Grosso. Eu tive muitos problemas durante a pesquisa porque não tinha muito tempo. Aconteceram muitos imprevistos, foi quando ocorreu a Covid 19, por isso, enfrentei muita dificuldade, porque tive que parar, resumir e fazer muitas mudanças no projeto de pesquisa. (a entrevistada informou que a pesquisa ainda não foi publicada e está em processo de correção com o orientador- PPGL Unemat Cáceres MT).

A minha história é que eu nasci ouvinte. Os meus pais são ouvintes, mas eu não tive muito contato com eles, sempre foram as minhas tias e avó que me educaram e cuidaram de mim. Eu perdi a audição com 6 anos de idade, mas minha avó e tia só perceberam quando eu estava com 11 anos. Eu frequentava a escola normalmente, mas eu não interagia com ninguém. Naquela época não tinha intérpretes, todos os alunos eram ouvintes. Um dia minha tia me levou ao médico para fazer exames de rotinas e descobriu que eu não ouvia bem. O médico disse que eu precisava fazer um exame de audiometria e frequentar a fonoaudióloga para aprender a oralizar, e que era necessário usar aparelho auditivo.

Na escola pública também não conseguia entender nada

Então, dos 16 até os 18 anos de idade eu frequentei a fonoaudióloga e usava o aparelho auditivo. Eu já estava acostumada a praticar a oralização, mas não conhecia a Língua de Sinais. E durante o meu período escolar nos Ensinos Fundamental e Médio os professores entendiam que eu percebia tudo através da oralização, mas ainda assim nunca tive apoio de ninguém para

me direcionar. Na minha família, minhas tias exigiam que eu continuasse estudando. Eu fui estudar no período vespertino em uma escola particular(reforço) e somente uma professora me apoiava. Nesse tempo, eu permaneci indo à fonoaudióloga, mas não tinha contato com os surdos. Eu me comunicava somente através da oralização.

Na escola pública, também não conseguia entender nada porque não conseguia compreender o que o professor falava, nessa época ainda não usava o aparelho auditivo. Depois de um tempo, coloquei o aparelho, (ela se refere aos 16 anos de idade) mas mesmo assim não entendia nada. Eu só ouvia os ruídos, era muito barulho e também não tinha intérprete, era somente oralização e eu fui me acostumando com essa situação.

Eu sempre reprovava na disciplina de matemática

Depois de um tempo, eu descobri que gostava da Língua Portuguesa e fui amando a leitura, mas sempre tive muita dificuldade na disciplina de Matemática. Já para os ouvintes parecia mais fácil, mas eu não conseguia memorizar para realizar os cálculos de adição e multiplicação. O tempo foi passando e eu sempre reprovava na disciplina de matemática, nos 5º, 7º e 8º anos. A minha família ficava preocupada e questionava porque eu só reprovava na disciplina de matemática. Eu justificava que nos anos anteriores eu ainda compreendia alguma coisa, mas que os cálculos ficaram mais difíceis. Então, minha tia criou uma estratégia para me ajudar. Nos dias que eu não tinha aula e nem fonoaudióloga, ela elaborava atividades de adição e subtração. Ela sentava ao meu lado para me ensinar e aos poucos com a explicação dela eu fui aprendendo. Antes dos dias de prova eu não podia brincar, minha tia insistia para eu estudar, mesmo que fosse feriado, ou final de semana.

Às vezes, a minha avó ficava com pena de mim e pedia para ela me deixar brincar, mas minha tia não deixava porque eu precisava aprender. No dia da prova, eu fui resolvendo as atividades, algumas coisas eu tinha esquecido e ficava com medo da minha tia. Quando saiu o resultado da prova eu avisei minha tia que não tinha conseguido ser aprovada de novo. No ano seguinte, eu foquei bastante na matemática. A minha tia me lembrava das coisas que eu já tinha estudado. Eu pegava as provas do ano anterior para estudar e refazia todos os cálculos, porque algumas atividades permaneciam iguais, então eu me recordava. Foi desse jeito que eu fui conseguindo ser aprovada nas avaliações, mesmo com muita dificuldade. (Ela se refere aos 5º aos 9º anos – não tinha sala de recursos).

Naquele momento, discordei que eu era surda porque eu conseguia oralizar

Quando eu terminei o Ensino Médio a minha tia estava assistindo televisão e a programação era sobre a Associação de Surdos em Cuiabá. Eu via aquela comunicação em sinais e não compreendia nada. Até que minha tia falou para eu prestar atenção nas pessoas que estavam usando sinais e me disse que elas eram surdas iguais a mim. Naquele momento discordei que eu era surda porque eu conseguia oralizar, mas a minha tia insistiu que era importante aprender a Língua de Sinais e que eu deveria fazer o curso. Na manhã seguinte fomos até Associação de Surdos foi o meu primeiro contato com a Libras. Eu não entendia nada! O professor Ademilson foi me ensinando os sinais e uma intérprete ficava junto para auxiliar. Eu continuei fazendo a leitura labial, mas aos poucos comecei a me identificar e fui entendendo que os sinais era a comunicação usada, a língua dos surdos. Em 3 meses eu já havia aprendido muito, foi bem rápido. Depois de um tempo, me convidaram para trabalhar ensinando Libras. A minha tia me aconselhava para eu continuar oralizando e ao mesmo tempo usar a Língua de Sinais. Ela me incentivava a estudar e cursar faculdade mesmo que eu continuasse usando a oralização e fazendo leitura labial quando estava com a minha família.

No ano de 2005 eu comecei a trabalhar com os surdos

Depois disso eu fiz uma prova para trabalhar na secretaria do Ceaada⁷⁷, mas ainda não tinha nenhuma formação. Eu ficava preocupada porque eu não tinha experiência. Esse foi o meu primeiro emprego na Seduc e uma amiga surda que me ajudava.

No ano de 2005, eu comecei a trabalhar com os surdos. Em 2004, fiz um curso com duração de um mês no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro. Depois, em 2006, fui morar sozinha em Campo Novo do Parecis. Já em 2007, eu voltei para trabalhar em Cuiabá no Casies⁷⁸. Nesse tempo, tentei fazer o curso de Psicologia e de Nutrição, mas nunca conseguia ser aprovada.

Só conseguiram o intérprete quando eu já estava concluindo o curso

Depois, fui cursar Pedagogia na ULBRA que é uma faculdade particular, mas todo ano

⁷⁷ Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo.

⁷⁸ O Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial do Estado de Mato Grosso (Casies/MT) é uma unidade administrativa da Secretaria de Estado de Educação (Seduc/MT), supervisionada pela Coordenadoria de Educação Especial.

eu era reprovada. Eu estudava com mais 3 amigos surdos, dois deles desistiram do curso e o outro foi aprovado e formado mesmo porque lá não tinha intérpretes. Eu exigia que precisava de intérprete, mas eles diziam que se eu quisesse teria que pagar. Só conseguiram o intérprete quando eu já estava concluindo o curso, mas já não me ajudava em nada. Foi em 2013 que consegui me formar, isso demorou 7 anos para acontecer.

Agora estou na coordenação do curso de Segunda Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos na Unemat....

Em 2014, eu fui aprovada no concurso da Unemat e me mudei para cidade de Cáceres. No ano de 2018, eu passei no mestrado. Também foi através de muita luta para eu conseguir o intérprete.

*Eu trabalho atualmente na Unemat na cidade de Cáceres no Departamento de Letras e dou aulas nas turmas de Letras, Pedagogia e Medicina ou dependendo das escolhas de alguns cursos, sou também Presidente da Associação dos Surdos de Cáceres (ASCSS/MT) e agora estou na coordenação do curso de Segunda Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos na Unemat.*⁷⁹ Este curso iniciou recentemente e tem a duração de 2 anos e o foco é o Bilinguismo. (O curso foi ofertado para pessoas surdas, mas não tiveram matrícula suficiente e abriram vagas para pessoas ouvintes). Então, os professores aprendem sobre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita para surdos. A Unemat de Cáceres foi a primeira universidade que foi contemplada com esse curso no estado de Mato Grosso. Alguns acadêmicos da área de medicina, estão bem interessados no curso porque querem se aprofundar mais na Língua de Sinais e esse curso é muito importante para dar visibilidade às necessidades das pessoas surdas.

Existem vários tipos de surdos...

Eu já percebi que muitos surdos têm vergonha de usar a Língua de Sinais porque há muitos preconceitos na sociedade, por isso eles não aceitam a identidade surda e preferem ficar escondidos. Este é o meu caso, eu nasci ouvinte e depois fiquei surda, então antes eu só oralizava, ficava sempre com vergonha. Eu só comecei a interagir porque conheci pessoas

⁷⁹ As informações em itálico foram inseridas na íntegra conforme a entrevistada escreveu após o processo de transcrição/textualização. A escrita deste trabalho teve seu registro na segunda língua do surdo, ou seja, a Língua Portuguesa (L2) na modalidade escrita. Ainda que todo o texto tenha sido submetido a revisões, aqui a intencionalidade foi preservar os elementos linguísticos e culturais no desenvolvimento da escrita e narrativa da pessoa surda. Temos ciência de que este destaque não está previsto nas normas ABNT.

iguais a mim e isso porque minha tia me ajudou e me incentivou a aprender a Língua de Sinais.

Existem vários tipos de surdos, alguns nasceram com surdez profunda, eles não ouvem nada e preferem não oralizar. Têm surdos que utilizam o aparelho auditivo que são oralizados, sinalizantes de Libras, e também conseguem escrever a Língua Portuguesa escrita, ou seja, são bilíngues. É somente com o passar do tempo que a pessoa surda vai se aceitando. Isso é uma questão de identidade de cada um, é uma decisão que precisa ser respeitada sobre como a pessoa se sente. Infelizmente, é o medo que eles sentem por causa dos julgamentos e preconceito social.

há famílias que sempre os apoiam e os ajudam a ser inseridos na sociedade

O surdo fica com vergonha e prefere se esconder porque sofre muita exclusão e também tem a família que não aceita que o filho é surdo e prefere esconder com medo do preconceito, *mas há famílias que sempre os apoia e os ajudam a ser inseridos na sociedade como é o caso da minha família. Hoje eu sou uma referência, um modelo para a sociedade e a Comunidade Surda de Cáceres porque sou muito engajada nas lutas dessas pessoas surdas cacerenses e o que eu puder fazer por eles (Surdos) eu farei com o maior prazer e para que todos eles se sintam inseridos e sejam visíveis aos olhos da sociedade excludentes e inclusivas.*

5.5 PRISCILLA LOPES FERREIRA: “[...] A SURDEZ É DIFERENTE PARA CADA PESSOA”

No momento atual desta pesquisa, Priscilla Lopes está com 36 anos de idade. Priscilla iniciou seu contato com a Língua Brasileira de Sinais Libras, somente aos 23 anos de idade, em 2012, num período em que o Brasil já havia reconhecido legalmente essa Língua como meio de expressão e comunicação das pessoas surdas (Lei nº 10.436/2002) e regulamentado sua presença no campo educacional (Decreto nº 5.626/2005). Anos mais tarde, em 2018, Priscilla concluiu a graduação em Letras Libras, formação que se consolidou em resposta às políticas públicas voltadas para a inclusão de pessoas surdas e para a formação de profissionais bilíngues para atuar na escola básica e no ensino superior. Nesse mesmo ano, iniciou sua trajetória como docente, acumulando, até 2025, sete anos de experiência no magistério. Entre 2020 e 2025, dedicou-se especificamente à atuação como instrutora de Libras, aprofundando sua inserção na área da educação de surdos. Em 2025, concluiu o mestrado, construindo sua trajetória acadêmica e profissional no decorrer de um período marcado por debates e disputas em torno da efetivação das políticas inclusivas. Priscilla Lopes concluiu sua pesquisa de mestrado⁸⁰ no Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL), campus de Cuiabá na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sua pesquisa é intitulada: “Ensino-aprendizagem de Libras como L1: de uma surda para outros surdos”.

Data da Entrevista: 31 de outubro de 2024

Tempo da Gravação: 01:04

Textualização Bilíngue: 36:46



⁸⁰ Para mais informações da pesquisa acessar: https://youtu.be/-ruSP5GUq_E?si=kfcP_qIxaSDpAYFq

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=9FO_w5kJB8Q&t=5s⁸¹

* Escaneie o QR Code, clique no link ou copie-o e cole no navegador para acessar o vídeo da entrevista

Eu sou uma pessoa surda oralizada

Olá! Já agradeço pelo convite. Eu sou Priscilla ⁸²(fez o sinal). Eu sou uma pessoa surda oralizada. Agora, vou explicar como surgiu a surdez na minha vida. Então, próximo da data do meu nascimento, minha mãe teve rubéola. Minha mãe estava tranquila porque era experiente e eu fui sua terceira filha. O tempo foi passando e minha mãe percebeu que eu não interagía com ninguém, sempre estava em silêncio. Ela procurou vários médicos e explicou que eu não fazia nenhum som, nem chorava e sempre estava quietinha. Naquele tempo, não tivemos como fazer o teste do pezinho (exame médico) porque não era disponível para todos. Passado algum tempo, minha mãe ⁸³ (*meio desconfiava eu era surda ou não*) descobriu (*depois no médico*) que eu era surda. Ela procurou vários médicos na cidade de Bauru, em São Paulo, na USP (HRAC-USP). Eu já estava com (*1 aninho*) idade quando comecei a usar o aparelho auditivo e também aprender a oralizar. Foi um período muito difícil da minha vida.

Aparelho auditivo não ajudar muito para ouvir melhor como ouvintes

Eu também demorei muito para aprender falar e ler leitura labial e fiz esforço para aprender leitura labial, por que aparelho auditivo não ajudar muito para ouvir melhor como ouvintes, como minha auditivo e perde profundo direito e esquerdo totalmente profundo como eu uso pelo aparelho auditivo para ajudar um coisa bem simples pelo som alto, mas para ouvir voz e eu não consigo entender bem, antes eu usava 2 aparelhos auditivos depois 10 anos comecei usar somente 1 aparelho para direita e consigo me adaptar melhor e ouvir.

Como eu sou surda e alguns não deixava entrar escola comum

Depois 7 anos de idade minha mãe começou procurar vários escola e alguns não aceitava como eu sou surda e alguns não deixava entrar escola comum, por isso ela tentou coloca no apae era único aceita, por isso... eu fui ficar teste “tipo experimental” pra ver eu ia

⁸¹ Diante das falhas de conexão com a internet, inseri a dublagem da entrevista para não perder as informações.

⁸² As informações entre parênteses foram acrescentadas por mim para esclarecer particularidades dos acontecimentos.

gostar ou não, fiquei somente 1 semana quase 4 dias só, mas eu não estava gostando ficar no APAE, forma fiquei muito medo pessoas estavam muito nervoso, gritava como louco, também alguns alunos brigava muito professores, professora me pegou, colocou pra dentro da sala, fiquei muito sozinha e não gostava ficar lá, falei minha mae não queria mais volta no APAE e não aceitava) mesmo não gostando eu tinha que ir, porque era o único modelo de inclusão.(minha mãe tentou explicar forma escola não aceitava e alguns deixou 1 escola normal como idade diferente.

Eu não aprendia nada, não conseguia ler somente copiava

Eu enfrentei muitas barreiras na escola, sempre fui deixada de lado e vivia sozinha no meu canto. Eu não aprendia nada, não conseguia ler somente copiava. Houve um momento que eu já estava cansada porque não aprendia nada e não queria ficar copiando as coisas sem entender. Eu fiquei emburrada no canto e o professor me deixou de castigo e me obrigou a ficar na hora do intervalo copiando o conteúdo. Eu me esforçava muito para copiar as coisas do quadro. Quando o barulho do sino soava para o intervalo eu não ouvia nada e o professor fechava a porta e ficava bravo comigo porque eu chegava atrasada na aula. Eu ficava prestando atenção em tudo a minha volta, observava as pessoas para perceber a hora do início, do intervalo e do final da aula.

Parecia que tinham medo e por isso não brincavam comigo

Eu me lembro que estava com uns 7 anos de idade na escola e no decorrer do primeiro ao quinto ano minha vida sempre foi assim excluída de todos. As pessoas me olhavam usando o aparelho auditivo me achavam estranha e me tratavam como uma pessoa doente. Eles não ficavam perto de mim, parecia que tinham medo e por isso não brincavam comigo. Eu sempre estava sozinha.

Mesmo diante de todo o esforço que eu fazia para aprender e memorizar não conseguia aprender nada

Eu estudei do primeiro ao quinto ano na cidade de Palmas-TO. Depois do meu nascimento em Cuiabá eu morei em várias cidades. Quando me *(mudei pra cá pela Cuiabá MT)* eu reprovei duas vezes no quinto ano,*(era nota diferente Palmas, To e Cuiaba MT e mesmo*

assim reprovado e depois fiz mesmo quinto reprovei como duas vezes) mesmo diante de todo o esforço que eu fazia para aprender e memorizar não conseguia aprender nada.

Era muito angustiante porque eu tentava gravar as coisas na minha cabeça como se fosse uma imagem de fotografia. No dia da prova, eu tentava lembrar as palavras para escrever, por exemplo, na disciplina de História sobre o descobrimento do Brasil sobre as embarcações e a escravidão eu não entendia absolutamente nada. Até o oitavo ano a única coisa que eu fazia era copiar o conteúdo.

No Ensino Médio⁸⁴, foi ainda mais difícil, a sala de aula era cheia de alunos e o professor usava microfone para conseguir dar aula. Era somente oralização eu não conseguia nem visualizar o que ele falava. Então, durante o período escolar foi isso que aconteceu. Depois disso, eu comecei a refletir sobre qual seria o motivo da minha diferença entre as outras pessoas. Eu fiquei questionando sobre isso por muito tempo, porque eu não conseguia aprender igual aos outros alunos.

Aprendizagem tardia da Libras...

Após um tempo (*no dia fui fazer prova no ENEM e acabei conhecer pessoa como intérprete em libras, eu não tinha conhecido isso aquilo falava a pelas as mãos, comecei procurar onde tem isso no curso Libras mas demorou muito para chegar*). Naquele momento, observei que tinha uma pessoa (intérprete), que sinalizava com as mãos. Assim, eu fui procurar saber o que era aquilo e foi desse jeito que descobri que existia a Língua de Sinais. Isso aconteceu no decorrer do ano de 2009. (Ela já estava com 20 anos de idade). Eu fiquei até o ano de 2012 procurando alguma universidade e locais que tivessem o curso de Libras. Demorou todos esses anos até que eu encontrei o Casies,⁸⁵ já estava com 24 anos (*mais ou menos*) de idade. Então, (*no casies não me aceitava me coloca pessoa surda por que eu sou surda, pessoa não deixava fazer inscrição e forma pedir para minha mae fazer inscrição para acompanhamento, depois pessoal no casies aceitou e deixou*). (O curso era somente para ouvintes e professores formados em Pedagogia. A inscrição para surdos era em outra data). Eu pedi para a minha mãe ir junto comigo fazer a inscrição do curso de Libras. *Naquele tempo o curso de Libras era destinado somente para pessoas ouvintes. Então, foi preciso que minha mãe fizesse a inscrição para me acompanhar. Minha mãe achou difícil aprender os sinais, mas,*

⁸⁴ A entrevistada relatou que iniciou sua vida escolar no ano de 1996 com 7 anos de idade, mas só conseguiu concluir o Ensino Médio em 2010. Ela já estava com 21 anos de idade.

⁸⁵ Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial de Mato Grosso

ela estava gostando. Infelizmente devido a sua rotina de trabalho, depois de um mês desistiu do curso.

Eu continuei frequentando as aulas, fui aprendendo datilologia, os números e foi um processo muito natural. Eu entrava na sala de aula e ficava observando o professor ensinar como se aquilo fizesse parte de mim, por isso eu aprendi muito rápido. Na sala de aula, também tinha alunos ouvintes e eles ficavam desesperados porque não entendiam nada. Eu falava para eles se acalmarem e observar que eles iriam aprender.

Essa foi a experiência que mudou a minha vida...

Logo depois eu fui convidada para trabalhar no Casies (*como instrutor surdo*) ensinando Libras para ouvintes. *Depois lançou primeira turma 2014 Letras Libras na UFMT depois professor Anderson tinha projeto dele pós doutorado sobre língua português para surdo como língua segunda, então eu aceitei participar, aprendi muita coisa no português e eu não sabia muita coisa sobre português, comecei esforça para melhorar português, para ler e escrever, mas meu processo foi pouco lento mais aprender tanta coisa ate hoje.*

Essa foi a experiência que mudou a minha vida porque eu comecei a ter vontade de aprender cada vez mais, já não tinha todo aquele sofrimento de só ficar copiando o conteúdo sem ter nenhum significado para mim. Eu pesquisava a escrita das palavras no telefone e aprendia o sinal em Libras.

Eu ainda tenho dificuldade, mas tenho certeza que se não tivesse aprendido Libras, continuaria sendo excluída da convivência com as pessoas, foi essa interação com a comunidade surda que me ajudou a evoluir.

Depois formei 2018 foi oficial como professora Letras Libras, logo depois comecei trabalhar como substituto como professora libras na UFR (Rondonópolis)

Depois formei 2018 foi oficial como professora Letras Libras, logo depois comecei trabalhar como substituto como professora libras na UFR (Rondonópolis), fiquei 2 anos e experiência muito bom e aprendi tanta coisa nova faculdade graduação. Depois começou covid, parei tudo perdi trabalho escola estadual, comecei procurar pesquisa sobre mestrado, procurei e fiz duas vezes como aluna especial, passei dificuldade pela online por causa internet, travava muito e perdi muita coisa informação na aula, tinha intérprete na aula mesmo assim fiquei dificuldade compreender na aula pela online remoto. Depois começou acabar covid19,

comecei trabalhar pela IFMT Cuiaba MT, fiquei 1 anos e passei no mestrado área estudo linguagem e meu orientador Antônio, ele sabe mais ou menos em libras, mas ele não sente confiança pela fala dele em libras, mas ele explica muito na aula sobre inclusão e como deficiente, então eu fiz minha qualificação e agora só falta minha defesa em fevereiro em 2025.

Quando estamos juntos eu faço oralização

Em relação à minha família, eles não sabem Libras, mas eles têm vontade de aprender só que sempre estão ocupados com outras coisas. Quando estamos juntos, eu faço oralização, mas minha vontade é conversar com eles usando a Língua de Sinais que é a minha forma de comunicação e às vezes eles falam muito rápido e perco as informações e acabo me isolando.

Desde os 10 anos de idade, eu uso o aparelho auditivo somente no ouvido direito, não ouço nada no ouvido esquerdo, por exemplo, não escuto nada de música só percebo se tiver a legenda e se tiver no volume bem alto eu sinto a vibração mesmo se eu estiver num show não entendo nada. Então, mesmo usando o aparelho é diferente de uma pessoa ouvinte porque eu só escuto alguma coisa se estiver bem perto. Eu não ouço o barulho ar *condicionado*, os passos de uma pessoa, som de buzina de carro, abrir e fechar de portas, ou o som do jogo de raquete. Se eu tirar o aparelho não escuto absolutamente nada.

Não há uma única maneira de ser surdo, o importante é cada um dizer como é o seu jeito e respeitar

Sobre as diferenças entre pessoas surdas é uma situação bem problemática. Eu acredito que isso depende muito de como cada surdo se sente, por exemplo, existem surdos que se consideram deficientes auditivos, outros surdos não ouvem nada e nem oralizam, há surdos que ouvem um pouco e oralizam. Então, não há uma única maneira de ser surdo, o importante é cada um dizer como é o seu jeito e respeitar.

Eu sou uma pessoa surda e tenho orgulho disso e gosto de conversar com pessoas iguais a mim

No meu caso, eu sou uma pessoa surda e tenho orgulho disso e gosto de conversar com pessoas iguais a mim, gosto de estar envolvida com a comunidade surda. Outra coisa é em relação às famílias que apoiam ou que escondem os filhos surdos, acham que o filho é doente e

não vai aprender nada, mas isso não é verdade. Eu acredito que não existe uma maneira única ou certa de ser surdo. A história da minha vida é uma prova disso porque eu sou surda desde pequena e não sabia nada sobre Libras nem de questões de identidade e quando me levavam para estudar na APAE eu não queria ficar lá. Eu reclamei até que um dia minha mãe respeitou a minha vontade.

A surdez é diferente para cada pessoa

Então, a surdez é diferente para cada pessoa, existem os surdos que usam implante coclear, outros somente o aparelho auditivo, a diferença é que para fazer o implante passa por uma cirurgia e com o aparelho auditivo não precisa de intervenção cirúrgica. O que posso dizer é que cada um tem a liberdade de escolher como se sente melhor e isso precisa ser respeitado.

Quando a pessoa já nasce surda eu acho que deve ser mais difícil porque não sabe o que é o som das palavras. Já no meu caso, eu ouço um pouco do ouvido direito com o aparelho auditivo, então o meu desenvolvimento foi diferente, mas do ouvido esquerdo eu tirei o aparelho porque só ouvia um barulho horrível parece o ruído da televisão quando sai do ar.

Outra comparação é com as pessoas cegas, há diferença das pessoas que nascem cegas e nunca enxergaram o que é uma árvore, as cores. Outras perderam a visão depois de um tempo e precisam reaprender a viver, são outras experiências, porque elas sabem o que é um cachorro, já viram o mar, sabem o que é um prédio e isso é semelhante com as pessoas surdas.

No ensino médio começou mistura história e matemática fiquei muito confuso

Vou contar pouco sobre matemática como foi meu processo sobre matemática na escola (regular) inclusão. Então primeira coisa veio me ensinar e foi minha irmã me ensinou forma somar matemática e foi lápis de cores, ela pegava lápis e mostrando numero, por exemplo numero 4 e pegava lápis 4 somar numero 2, pegava 2 ficou quanto, 4total no lápis e comecei isso aprender. Logo depois comecei entender números, somando, dividindo, multiplica, raiz quadrada foi processo comecei entender rápido e acabei gostando muito os números foi mais fácil entender.

No ensino médio começou mistura história e matemática fiquei muito confuso como eu não sabia ler e compreende texto explicando como e, por isso perdi tudo e me desanimei por causa misturado historinha e fiquei muito confuso. Mas ate hoje eu gosto muito matemática.

Eu preciso visualizar as imagens...

Sobre a matemática do primeiro ao quinto ano eu até que gostava das atividades de adição, multiplicação, raiz quadrada, operações de divisão, mas depois do sexto ano os conteúdos são trabalhados tudo junto em forma de história, por exemplo a quantidade de areia que vai se usar numa construção, eu não conseguia entender nada. Eu preciso visualizar as imagens para compreender e ir resolvendo as atividades, por isso os conteúdos de cálculos e tabuada era fácil porque eu enxergava os números no próprio lápis para treinar as respostas.

5.6 ELIZABETH NOVAES DOS SANTOS PETRONI: “EU TIVE QUE INSISTIR E AFIRMAR A MINHA IDENTIDADE SURDA”

Elizabeth se destacou ao afirmar que é uma das primeiras pessoas surdas no estado de Mato Grosso. Mas, durante a entrevista ela não aprofundou esse aspecto. Elizabeth tem 54 anos, aprendeu Libras em 1983, em um período anterior ao reconhecimento oficial dessa língua no Brasil. Formou-se em Pedagogia em 2003 e acumula 26 anos de experiência como professora. Sua trajetória evidencia a presença e a resistência da comunidade surda na luta pela valorização da Libras muito antes da Lei 10.436/2002 e do Decreto 5.626/2005. O aprendizado precoce da língua de sinais, ainda na década de 1980, marca uma vivência distinta da de outros professores surdos de sua geração, pois permitiu que construísse sua identidade docente em diálogo com a visualidade e com práticas comunitárias, mesmo em um cenário de exclusão e ausência de acessibilidade institucional. Seu percurso como educadora traduz o entrecruzamento entre a luta histórica da comunidade surda, a conquista de direitos linguísticos e a consolidação da presença de professores surdos na educação brasileira.

Data da Entrevista: 18 de novembro de 2024

Duração da Gravação: 40:59

Textualização Bilíngue: 17:49



Fonte: https://youtu.be/TOI7HX5PA5Q?si=BWOQ7ZLdOpX7Pk_y⁸⁶

* Escaneie o QR Code, clique no link ou copie-o e cole no navegador para acessar o vídeo da entrevista

Eu e meus amigos surdos só fazia cópia do conteúdo

⁸⁶ Diante da falha de conexão com a internet o áudio da gravação foi prejudicado. Por isso, a dublagem da interpretação foi realizada pela minha filha Rebeca.

Eu nasci ouvinte, mas com mais ou menos um ano e meio de idade eu tive catapora e perdi a audição. A minha mãe percebeu que tinha acontecido alguma coisa estranha porque eu ficava sempre em silêncio. O tempo foi passando e quando eu já estava com 11 anos de idade eu fui para a escola José Magno. Nessa escola, estudavam alunos ouvintes e os surdos ficavam em uma sala separada. Essa era a inclusão, mas o professor só usava a oralidade e eu e meus amigos surdos só fazíamos cópia do conteúdo, era igual se estivesse numa sala de alunos ouvintes. Isso aconteceu do primeiro até o quinto ano.

Depois disso, eu fui transferida para outra escola, mas continuava sendo a mesma coisa, porque não tinha intérprete e eu só fazia cópia e uma amiga me ajudava. Frequentei essa escola até o nono ano. Quando terminou o ano eu não queria mais estudar, mas minha mãe me obrigava porque ela queria que eu fosse uma pessoa informada e que cursasse uma faculdade e tivesse com um trabalho.

Não havia ensino de Libras e tive que ir aprendendo palavra por palavra

Já no segundo ano do Ensino Médio, eu me casei, mas continuei estudando. Após concluir o terceiro ano, eu comecei a enviar currículo procurando emprego. Eu comecei a trabalhar no Ceaada, trabalhei durante 4 anos. Nessa época, eu não queria fazer faculdade porque estava traumatizada de tanto sofrimento que passei na escola só copiando o conteúdo do quadro, mas o meu esposo (surdo) insistiu pra eu estudar que ele iria me ajudar. Foi assim que eu decidi cursar Pedagogia, mas não havia ensino de Libras e tive que ir aprendendo palavra por palavra. Na minha família, também era só oralização. O meu desenvolvimento foi melhorando depois que eu comecei a fazer a faculdade e trabalhar porque havia a convivência com as pessoas surdas.

Não foi fácil trabalhar

No Senai em Cuiabá, eu trabalhei por 13 anos. Depois disso, eu voltei a trabalhar no Ceaada por um período de 2 anos. Agora, estou novamente no Senai como instrutora de Libras, já estou há quase 3 anos. Não foi fácil trabalhar, até porque eu tive muita dificuldade com a Língua Portuguesa, foi através de muito treino e pesquisa no dicionário para eu entender o significado das palavras. Eu fui buscando tudo que era possível para aprender e desenvolver minha aprendizagem.

Em nenhum momento meus pais me desprezaram por eu ser surda

Às vezes, eu fico refletindo e agradecendo à minha mãe e ao meu pai pelo auxílio e insistência para que eu não desistisse de estudar. Em nenhum momento meus pais me desprezaram por eu ser surda. Minha família nunca deixou de me apoiar e isso contribuiu para o meu desenvolvimento e para eu estar nesse lugar. É muito complicado para o surdo quando não recebe ajuda da família. Eu sou uma das primeiras pessoas surdas do estado de Mato Grosso que teve progresso na vida, por isso tenho muito orgulho da minha história e sou grata a Deus e à minha família. Hoje eu tenho a minha casa, salário, trabalho, sou casada e os meus dois filhos estão na faculdade.

Eu aprendi matemática utilizando material concreto

Eu aprendi matemática utilizando material concreto, por exemplo, eu separava as tampinhas de garrafas, lápis de cor para fazer adição e subtração, mas as operações de divisão eu achava difícil e precisei de mais tempo e esforço para compreender o processo porque eu tinha que visualizar as coisas e adaptar as estratégias para facilitar a minha compreensão. Ainda assim eu acho que é mais fácil aprender a matemática do que a Língua Portuguesa. O professor falava para eu observar como os outros alunos resolviam as operações. Assim, eu fui vendo como se fazia e utilizava várias formas de organizar os objetos e conseguia resolver as operações de adição, multiplicação.

Eu não ouço nada porque minha surdez é profunda

No passado, eu já usei aparelho auditivo, mas não me adaptei porque faz um barulho horrível e causa muita dor de cabeça. Eu aprendi a fazer leitura labial e quando eu não entendo a palavra peço para a pessoa repetir. A única coisa que eu consigo ouvir é o barulho do avião, batida na porta. Eu não ouço nada porque minha surdez é profunda. Ainda assim fui ao médico e comecei a usar o aparelho auditivo mais ou menos até os oito ou nove anos de idade. Naquele tempo, quando eu era criança ainda tinha vontade de ouvir, mas não adiantava nem usar o aparelho porque eu só escutava o ruído das pessoas conversando e não entendia do que estavam falando.

Conheci um surdo igual a mim e aprendi o básico

Eu comecei a aprender a Libras com uns onze anos de idade porque conheci um surdo igual a mim e aprendi o básico. Já em 1985, encontrei a Associação de Surdos e a partir desse acontecimento a minha evolução foi rápida.

Formação Acadêmica e exclusão

Eu não queria cursar Pedagogia, só aceitei quando um amigo meu disse que iria me acompanhar para fazer a interpretação em Libras. Era uma cooperação porque a instituição não disponibilizava esse serviço, mas eu contribuía com algum dinheiro. Isso foi em 2003, em Várzea Grande, no *Instituto Varzeangrandense de Educação – IVE*, atual Universidade de Cuiabá (Unic), – particular.

Depois, eu cursei a pós graduação em Educação Inclusiva em Libras. Agora, estou pensando em futuramente fazer o mestrado.

Eu tive que insistir e afirmar a minha identidade surda

Na minha família, eu só usava oralização. Eles não tinham muita informação para me apoiar. Eu tinha uns 17 anos quando comecei a buscar mais informações e aprender a me comunicar melhor usando a Língua de Sinais. Os meus pais ficavam preocupados e pediam pra eu ter cuidado.

Eu me casei e fiquei um tempo morando com os meus pais. Depois de um tempo eu e meus filhos nos mudamos para nossa casa própria para aprender conviver em minha família. Eu ensinei os meus filhos desde pequenos usar os sinais básicos, por exemplo, quando estavam na cama para dormir eu ensinava o sinal de cama, se eles pediam água eu fazia a leitura labial e ensinava o sinal, ou cachorro quente.

Eu acredito que a pessoa é livre para escolher sobre como prefere se comunicar, mas os pais obrigam os filhos a falar e aprender a escrever a Língua Portuguesa. Quando eu conheci pessoas iguais a mim eles não queriam que eu aprendesse a Língua de Sinais e não entendiam que era uma questão de identidade. Nessa época que encontrei as pessoas surdas tinha que me comunicar em Libras escondida dos meus pais porque eles falavam que parecia um macaco. Eu tive que insistir e afirmar a minha identidade surda. Isso é algo que precisa ser respeitado, mas não é fácil.

SEÇÃO 6: DISPOSITIVOS DE PODER, NORMALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Os surdos, sempre e em toda parte, foram vistos como “deficientes” ou “inferiores”? Terão sempre sido alvo, deverão sempre ser alvo de discriminação e isolamento? É possível imaginar sua situação de outro modo? Que bom seria se houvesse um mundo onde ser surdo não importasse e no qual todos os surdos pudessem desfrutar uma total satisfação e integração! Um mundo no qual eles nem mesmo fossem vistos como “deficientes” ou “surdos”.
(Sacks, 1998, p. 44).

Antes de apresentar as entrevistas, considere importante registrar algumas reflexões que ocorreram em momentos de conversas em contextos informais, com alguns participantes e outras pessoas. Nesses momentos, emergiram narrativas espontâneas sobre aspectos subjetivos e sociais de suas vivências no contexto da surdez. Esses encontros, embora não gravados, foram anotados logo após as conversas, com o objetivo de preservar os sentidos expressos.

Durante as minhas saídas rotineiras, parei em um pequeno comércio para fazer um lanche e acabei conhecendo uma senhora já idosa, dona do estabelecimento que, entre uma conversa e outra, começou a compartilhar histórias de sua vida. Com simplicidade, ela contou que cuida de seu irmão mais velho, um homem surdo com mais de 80 anos, que nunca teve acesso à Língua de Sinais nem a qualquer forma estruturada de comunicação. Segundo ela, ele se expressa por meio de gestos muito próprios e, por vezes, agressivos como bater na mesa insistentemente quando está com fome, o que torna a convivência difícil e marcada por frustrações mútuas.

Enquanto ouvia aquele relato, senti uma sensação profunda de inquietação ao pensar em quantas vidas surdas se desenrolaram e ainda se desenrolam à margem do direito à linguagem, à escuta do outro, à possibilidade de existir no mundo. A história daquele homem, como tantas outras, escancara os efeitos da negligência histórica com a educação bilíngue e com o reconhecimento da diferença como parte da diversidade humana. Refleti sobre o silêncio imposto, não como escolha, mas como consequência de uma exclusão sistemática, que priva as pessoas da possibilidade de nomear o mundo e de serem nomeadas nele com dignidade.

Outro acontecimento foi um reencontro com Sérgio, um amigo que, depois de alguns anos sem contato, reencontrei em um momento inesperado, motivado por uma das postagens que fiz sobre minha pesquisa com pessoas surdas. Ele se aproximou com interesse e abriu um diálogo, contando que havia perdido a audição recentemente e que estava em processo de realizar exames para a colocação de um implante coclear.

Seu relato chamou minha atenção para as dificuldades enfrentadas por quem, sendo ouvinte durante grande parte da vida, passa a viver como surdo sem conhecer a Língua de Sinais. Sérgio relatou situações do cotidiano que se tornaram desafiadoras, como sua participação em cultos evangélicos, nos quais, sem o apoio da audição, se vê tentando ler os lábios dos participantes para captar o que está sendo dito, uma tarefa que se mostra limitada e cansativa, sobretudo, quando não há contato visual direto ou quando há múltiplas pessoas falando. Ele destacou esse lugar incômodo de “entre-lugar”, em que não se sente mais parte do mundo ouvinte como antes, mas também não se reconhece no universo linguístico e cultural da comunidade surda, por não dominar a Libras. Sua fala me fez pensar sobre como a perda auditiva, além de um impacto físico, pode provocar um deslocamento identitário profundo, especialmente quando não há políticas públicas, espaços de acolhimento ou formação que auxiliem nessa transição. A história de Sérgio evidencia o quanto a surdez não é uma questão de escutar ou não, mas envolve pertencimento, linguagem, cultura e acesso.

No que se refere à participante Priscilla, professora surda oralizada, as conversas informais contribuíram para a compreensão de sua trajetória de escolarização, identidade linguística e enfrentamentos cotidianos. Ela lembrou que durante o acompanhamento, em Bauru na USP de São Paulo, quando tinha apenas cinco anos de idade, poucas vezes viu algumas crianças utilizando sinais ou gestos com as mãos. No entanto, aquela cena não chamou sua atenção, justamente porque, naquele período, ela ainda não compreendia o significado daquilo que via. Nesse sentido, a Língua Brasileira de Sinais Libras, ainda não tinha qualquer representação concreta para ela, eram apenas imagens, símbolos incompreensíveis, desprovidos de sentido.

Esse estranhamento revela a importância de pensar a linguagem como experiência cultural e social situada. Para ela, a Libras não era acessível enquanto significação, pois não estava inserida em seu contexto de vida. Esse relato reforça o argumento de que a aquisição da Língua de Sinais não ocorre de forma automática, mas está intrinsecamente relacionado às condições de acesso, aos vínculos sociais e ao reconhecimento de sentidos compartilhados.

Também, tive a oportunidade de dialogar com Rosa⁸⁷, mãe de Priscilla, que contou detalhes marcantes da trajetória familiar e dos esforços empenhados para garantir à filha o direito à educação. Rosa contou que, quando era criança, conviveu com uma família que tinha uma filha surda, que se comunicava apenas por meio de gestos caseiros. Ela relembra que era a única pessoa que conseguia compreendê-la e que presenciava o sofrimento daquela menina diante da dificuldade de se expressar e ser compreendida. Anos depois, ao descobrir a surdez de Priscilla, sua filha, Rosa buscou ajuda imediatamente, determinada a encontrar caminhos que garantissem a comunicação e o acesso à educação desde cedo.

Rosa relatou que, com um ano de idade até aos cinco anos, Priscilla fazia um acompanhamento médico em Bauru, SP, onde havia uma política clara de exclusão da Língua de Sinais e imposição da oralidade. O tratamento envolvia diversos especialistas, incluindo neurologistas e fonoaudiólogos e, em determinado momento, uma psicóloga afirmou que a filha de Rosa não tinha “problema mental” e que aquele processo poderia estar sendo excessivo e inadequado.

Esse relato evidencia as práticas institucionais de normalização que operam sobre os corpos e modos de ser das pessoas surdas. A imposição da oralidade, a negação da Libras e a medicalização da surdez são elementos que se articulam diretamente com as relações de poder, normalização e exclusão conforme discutido em diálogo com Michel Foucault e os Estudos Surdos. São tecnologias de poder que pretendem ajustar a pessoa surda a uma norma ou ideal de comunicação hegemônica, em detrimento de suas experiências linguísticas e culturais próprias.

Rosa também enfrentou resistências no processo de matrícula escolar de Priscilla, tendo que confrontar direções escolares e professores para assegurar o acesso da filha à escola. Rosa relatou que exigia reuniões com todos os professores e expunha abertamente, diante da equipe, os comportamentos excludentes dirigidos à filha.

Antes de se mudar para Cuiabá, enquanto ainda morava em Palmas, TO, a exclusão escolar era uma constante na vida de Priscilla. Ela vivia triste e desanimada, enfrentando dificuldades para se sentir acolhida e incluída no ambiente escolar. A mudança para Cuiabá representou um ponto de virada importante, pois embora ainda enfrentasse desafios, começou a interagir mais na escola. No entanto, esse processo de inserção foi marcado por muita resistência e enfrentamento.

Priscilla descreveu que sempre compartilhava com sua mãe tudo o que acontecia na

⁸⁷ Este texto foi inserido após a validação da Priscilla e com a autorização da sua mãe Rosa.

escola. Rosa, sua mãe, não hesitava em ir até a instituição para cobrar que a filha recebesse a devida atenção. Essa postura ativa da mãe foi fundamental em muitos momentos. Ela lembra que cada professor agia de maneira diferente: em História, por exemplo, a professora não aceitava seu modo de ser e aprender; em Geografia, a professora demonstrava preocupação em encontrar formas de ensinar; em Matemática, o professor parecia perdido e sem experiência para lidar com suas necessidades; em Português, o professor até se preocupava, mas ela não compreendia bem os textos e redações. Já em Ciências, conta com entusiasmo que adorava os eventos temáticos da disciplina.

Foi durante o período do 5º ao 8º ano, já em Cuiabá, que Priscilla contou com o apoio importante de uma diretora escolar que também era mãe de um filho surdo e que a ajudou muito a enfrentar as barreiras do cotidiano escolar. Esse apoio contribuiu significativamente para sua permanência e para o fortalecimento de sua trajetória educacional.

Ela concluiu o Ensino Médio em 2010, aos 21 anos de idade, estudando em turmas compostas por colegas mais jovens, o que também causava constrangimentos e desconfortos. Somente em 2014, ao ingressar no curso de Letras Libras na UFMT, com o incentivo do professor Anderson, Priscilla percebeu avanços significativos na sua aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa.

Atualmente, Priscilla mantém um canal no Instagram⁸⁸ com o objetivo de alcançar outras pessoas surdas, compartilhar vivências e contribuir para a eliminação de barreiras e da exclusão em diferentes espaços sociais.

Essa luta por acesso reafirma que o direito à educação de pessoas surdas não se realiza automaticamente pela existência de leis ou políticas, mas exige constante vigilância e mobilização das famílias. É, também, um dado fundamental que permite refletir sobre como ocorre a permanência de alunos surdos em espaços escolares ainda centrados na oralidade e marcados por práticas capacitistas.

Rosa enfatizou ainda que a oralização foi um elemento decisivo para a trajetória da filha, pois permitiu à Priscilla desenvolver a leitura, a escrita e a compreensão da Língua Portuguesa, o que, segundo ela, possibilitou à filha compreender os acontecimentos sociais com mais autonomia. Com uma rotina atribulada, sendo mãe solo de três filhos, Rosa não conseguiu aprender Libras, mas acompanhou de perto cada etapa da educação da filha e, posteriormente, também ingressou no ensino superior, formando-se em Psicologia. Um dos relatos mais simbólicos foi o de que Rosa ensinou Priscilla a falar soletrando palavra por palavra, método

⁸⁸ <https://www.instagram.com/tv/CQboAE4JxWC/?igsh=M2s1eXRsnHd6am5w>

que, possibilitou estabelecer os primeiros laços comunicativos entre mãe e filha. Nesse período, elas moravam em São José do Rio Preto, SP. Após isso, mudaram para a cidade de Palmas, TO.

Durante nosso encontro, Priscilla utilizou majoritariamente a oralidade e fez uso pontual da Libras. Ela destacou que nunca sofreu negligência por parte da família e que o apoio da mãe foi essencial para sua formação acadêmica e atuação como pesquisadora surda.

Embora Priscilla tenha recebido apoio familiar, ela reforçou que, em contextos escolares e sociais mais amplos, vivenciou diversas formas de exclusão, exclusão essa que persiste ainda hoje em situações cotidianas, como atendimentos bancários, consultas médicas ou até mesmo em interações comerciais simples, como em supermercados e lojas. Essas experiências, compartilhadas de forma espontânea, revelam como o capacitismo se manifesta de maneira estrutural e contínua, limitando o acesso à informação, à comunicação e aos direitos básicos.

Nesse sentido, essas conversas informais, trouxeram tensões importantes sobre identidade, linguagem, acesso e resistência, reafirmando que as experiências surdas não são homogêneas e que, muitas vezes, os vínculos familiares, a persistência individual e os contextos sociais moldam percursos singulares, atravessados por lutas, negações e conquistas.

Como já mencionei, para o desenvolvimento desta pesquisa, tem-se como questão de pesquisa: *O que as experiências de surdos professores podem (no sentido de potencialidade) para o ensino de Matemática?*

Com essa proposição, o objetivo geral do estudo passou a ser elaborar compreensões acerca das experiências de surdos professores em relação à Matemática. Os objetivos específicos foram delineados da seguinte maneira:

- Identificar a matemática que esteve presente na vida dos participantes da pesquisa;
- Identificar elementos que podem interferir no ensino de Matemática para estudantes surdos;
- Evidenciar as expectativas dos participantes para o ensino de Matemática para surdos.

No entanto, as entrevistas apontaram para outras temáticas, sugerindo pontos adicionais que despertaram a atenção. Com relação às temáticas abordadas nas entrevistas que fundamentaram as análises, fica evidente que, de certa forma, elas estão interligadas. A seguir, apresento reflexões sobre as temáticas selecionadas.

6.1 DIFERENÇAS ENTRE SURDOS, FRONTEIRAS LINGUÍSTICAS E EXCLUSÕES INTERCOMUNITÁRIAS

Para iniciar este espaço de discussão, considere interessante relatar algo que aconteceu durante um encontro na casa de amigos. Fui testemunha de uma conversa intrigante. Um dos presentes era pai de um menino surdo de doze anos. Na ocasião, ele expressou sua preocupação em relação ao aprendizado de Libras por parte do filho, receando que isso o desmotivasse a falar e, consequentemente, prejudicasse sua habilidade de se comunicar oralmente. Esse pai compartilhou que, durante o período em que estava aprendendo Língua de Sinais, o menino parecia menos propenso a falar.

Em outro momento da conversa, o mesmo pai mencionou um encontro do garoto com uma pessoa que ele descreveu como “mudinho”. Relatou que seu filho foi o único que conseguiria compreender os sinais que essa pessoa fazia. Esses relatos, embora comuns, evidenciam uma falta de compreensão sobre a carga semântica dos termos “mudo”, “surdo-mudo” e “deficiente auditivo”.

É importante destacar que esses termos são ofensivos e inadequados para descrever pessoas surdas. O uso de “mudo” ou “surdo-mudo” é considerado pejorativo e desatualizado, pois não reconhece a comunicação das pessoas surdas por meio da Libras ou de outras formas de comunicação não verbal.

Já o termo “deficiente auditivo” pode ser mais aceitável em alguns contextos, mas muitas pessoas surdas preferem se identificar como surdas, enfatizando sua cultura, identidade e diferença linguística. Outra questão relevante diz respeito ao fato de alguns surdos serem considerados deficientes auditivos pela legislação. O Decreto nº 5626/2005 esclarece e faz a distinção entre Deficiência Auditiva e Surdez. Assim,

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Diante disso, a maneira como muitos ouvintes percebem a pessoa surda, está associada a uma visão patologizante, que entende a surdez atrelada à falta da audição e ao déficit. Por isso, não é raro que pessoas ouvintes, necessitem de tempo para romper com essa perspectiva marcada pela noção de deficiência, o que leva alguns a sentirem “medo” do termo “surdo”, acreditando que o mais adequado seria dizer “deficiente auditivo”. No entanto, utilizar a nomeação correta é fundamental, pois reconhece a surdez como uma diferença com dimensões

políticas, culturais e linguísticas próprias.

Conforme já apresentei, uma das participantes desta pesquisa perdeu a audição aos 40 anos de idade, vivenciando a surdez como uma experiência marcada por rupturas e ressignificações na vida adulta. No período logo após o diagnóstico, ela gravou um vídeo em que aparecia em uma reportagem abordando justamente o tema da surdez adquirida. Na época, sua dicção permanecia bastante preservada, reflexo do uso prolongado da oralidade ao longo da vida. No entanto, com o passar dos anos, as transformações em sua fala se tornaram perceptíveis.

Como apontam estudos sobre surdez pós-lingual, a ausência de retorno auditivo progressivamente afeta a emissão de determinados fonemas, resultando em alterações na articulação, na entonação e na qualidade vocal. Hoje, essa participante atualmente apresenta supressão de sons ao pronunciar algumas palavras o que torna evidente o impacto da perda auditiva sobre a oralidade. Sua trajetória revela como a linguagem, o corpo e a identidade estão em constante negociação, quando a surdez não é vivida desde o nascimento, mas incorporada em fases mais tardias da vida. Além disso, sua história amplia as compreensões sobre a pluralidade de experiências surdas e os diferentes modos de expressão e comunicação que se constroem ao longo do tempo.

Embora a surdez seja frequentemente tratada como uma identidade coletiva, as experiências das pessoas surdas são plurais, marcadas por trajetórias linguísticas, sociais e culturais diversas. Nem todas as pessoas surdas se comunicam em Libras e essa diferença, longe de ser apenas uma escolha individual, reflete condições históricas, familiares, pedagógicas e políticas que restringiram e ainda restringem o acesso à língua de sinais. Nesse cenário, muitos surdos oralizados, seja por imposição ou por falta de contato com a Libras, vivenciam um lugar ambíguo de pertencimento. Por um lado, enfrentam exclusões na sociedade ouvinte por não atenderem plenamente às expectativas da comunicação oral, por outro, podem também se sentirem à margem dentro da própria comunidade surda, em que a fluência em Libras é entendida como elemento da identidade. Essas fronteiras linguísticas, muitas vezes invisíveis, instauram um campo tenso de reconhecimento e não reconhecimento, e exigem que repensemos o que significa "ser surdo" para além de uma única forma de expressão ou pertencimento. A análise dessas diferenças convida à desconstrução de essencialismos identitários e à abertura de espaços inclusivos dentro da própria diversidade surda.

A trajetória de pessoas surdas oralizadas que não utilizam a Libras levanta importantes problematizações que desafiam tanto os discursos homogêneos de inclusão quanto as construções identitárias dominantes no interior da própria comunidade surda. São pessoas que,

muitas vezes, não encontram lugar nem no mundo ouvinte, no qual se espera deles uma performance linguística oral que nem sempre é alcançável, nem na comunidade surda, onde a fluência na Língua de Sinais é associada à "verdadeira" identidade surda.

Essas exclusões múltiplas não são consequência de escolhas meramente individuais, mas de políticas educacionais, médicas e familiares, historicamente marcadas pela lógica da normalização e do apagamento da diferença. Durante décadas, o modelo oralista foi a norma imposta a crianças surdas, muitas vezes impedidas de ter qualquer contato com a Libras. Essa imposição foi sustentada por discursos médicos e reabilitadores que viam a surdez como deficiência a ser corrigida, e a fala como caminho para “superar” essa condição.

No entanto, ao crescerem sem acesso à Libras, muitas dessas pessoas foram privadas não apenas de uma língua, mas também de uma cultura e de um espaço de pertencimento. A escola regular com frequência os acolheu apenas formalmente, pois exigia desempenho semelhante ao dos ouvintes, sem oferecer os apoios necessários. Ao mesmo tempo, quando essas pessoas tentam se aproximar da comunidade surda já na vida adulta, podem ser questionadas em sua identidade por não dominarem Língua de Sinais.

O não reconhecimento dessas experiências híbridas, atravessadas por outras formas de comunicação como leitura labial, oralidade, escrita ou gestualidade própria revela o quanto a diferença interna entre os surdos ainda é pouco acolhida, tanto nos discursos sobre inclusão quanto nos movimentos políticos mais amplos. Há uma tendência, mesmo dentro da comunidade surda, de se criar uma identidade idealizada, que pode excluir justamente aqueles que não tiveram a oportunidade de aprender Libras, não por escolha, mas por silenciamento institucional e familiar. É necessário, portanto, desconstruir os binarismos que opõem surdos sinalizantes a surdos oralizados como se fossem categorias estanques, hierarquizadas e mutuamente excludentes. A surdez, como toda identidade, é fluida, situada e atravessada por múltiplos marcadores: sociais, econômicos, territoriais, linguísticos.

Os Estudos Culturais e os Estudos Surdos nos convocam a compreender essas identidades como construções políticas e discursivas e não como essências fixas. Nesse sentido, pessoas surdas oralizadas que não usam Libras não devem ser vistas como “menos surdas” ou “fora da cultura surda”, mas como pessoas cujas experiências ampliam a compreensão do que significa ser surdo em contextos marcados por desigualdades históricas.

Incluir a representação dessas pessoas nos debates acadêmicos e nas práticas educativas é um passo ético e político na direção de uma educação plural que não se limita à ideia de adaptação, mas que transforma os modos de produzir conhecimento e de reconhecer pessoas em sua inteireza. O desafio que se impõe é escutar essas experiências com sensibilidade, sem

julgamentos, compreendendo que toda pessoa surda tem direito à linguagem, à identidade e ao pertencimento, sobretudo, esses caminhos que foram atravessados por apagamentos e tensões.

Diante disso, as entrevistas realizadas ainda revelaram um importante ponto de convergência, a surdez não pode ser pensada a partir de uma identidade homogênea, fixa ou universal. Ao contrário, os relatos expressam a diversidade de trajetórias, subjetividades, formas de aprender, de ensinar, de se posicionar frente ao mundo e de lidar com a linguagem. Cada participante inscreve, em sua história, uma vivência distinta, marcada por experiências de exclusão, resistência e afirmação, desafiando modelos normativos que tentam definir o que é ou como deve ser uma pessoa surda.

A afirmação de que somente aqueles que se identificam com a Língua de Sinais podem ser considerados surdos é limitadora e excludente, pois desconsidera a diversidade de trajetórias, experiências e acessos à linguagem vivenciadas por pessoas surdas. Dados da área indicam que aproximadamente 90 a 95% das pessoas surdas nascem em famílias ouvintes, o que implica que o acesso à Língua de Sinais frequentemente ocorre de forma tardia⁸⁹, quando ocorre. Essa realidade sugere a ideia de uma identidade surda única e homogênea, construída exclusivamente a partir da Libras.

As entrevistas que realizei com professores surdos confirmam esse cenário. Muitos relataram ter crescido em contextos nos quais a oralização foi imposta como única possibilidade de comunicação, enquanto a Libras era desconhecida ou desvalorizada. Assim, suas identidades foram sendo construídas em meio a tensões, exclusões e negociações com diferentes formas de linguagem e pertencimento. Reduzir o ser surdo à adesão plena à Língua de Sinais significa desconsiderar essas vivências singulares e reforçar uma lógica normativa que ignora as condições socioculturais de acesso à linguagem. Nos Estudos Surdos e nos Estudos Culturais, compreende-se que a surdez é vivida e significada de modos múltiplos e que a identidade surda se constitui na complexidade das relações entre linguagem, corpo, cultura e subjetividade e não apenas pela vinculação imediata a uma língua.

A oralização, imposta geralmente ainda na infância, funciona como uma prática de poder que nega à pessoa surda o direito de significar o mundo por meio de sua própria língua. Nesse processo, a subjetividade é moldada a partir da escuta (mesmo quando ela não é possível), do treino articulatório, do uso obrigatório de aparelhos auditivos e da tentativa constante de se “adequar” à norma ouvinte. Como aponta Skliar (2003), a linguagem é constitutiva do sujeito, logo, ser impedido de usar a própria língua não é apenas um obstáculo comunicacional, mas

⁸⁹ Para mais informações acesse o link: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/31447-um-em-cada-quatro-idosos-tinha-algum-tipo-de-deficiencia-em-2019>

uma violência epistêmica e identitária.

Os efeitos dessa lógica também se fazem presentes no ambiente escolar. A exclusão do surdo das práticas pedagógicas e mais enfaticamente nas aulas de matemática, revela uma estrutura escolar que ainda não compreende a Libras como língua de instrução. Todos os surdos professores relataram que não aprenderam matemática ou que tiveram acesso a conteúdos básicos mediados por materiais concretos, o que denuncia práticas que associam a surdez a não possibilidade de abstração. Essa compreensão, além de preconceituosa, compromete o direito à aprendizagem, reduzindo a pessoa surda à condição de expectador e executante de tarefas.

6.2 HISTÓRIAS SURDAS SOBRE APRENDER EM UM MUNDO OUVINTE

Esta pesquisa partiu do objetivo de compreender, por meio das entrevistas de surdos professores, as experiências conectadas ao ensino e à aprendizagem da matemática, tendo como fundamento os Estudos Surdos, os Estudos Culturais e a História Oral. A produção e divulgação do registro dessas informações sobre as histórias de vida desses participantes, mais do que um mero procedimento metodológico tornou-se um compromisso ético e político frente à produção do conhecimento, reconhecendo as pessoas surdas como protagonistas de suas histórias e não os reduzindo como objetos de estudo.

A construção deste trabalho exigiu de mim deslocamentos. Foi necessário desestabilizar concepções previamente naturalizadas sobre a surdez, romper com a lógica da deficiência e interrogar os discursos médicos e educacionais que ainda operam com base na falta, na correção e na normalização dos corpos. O contato com as narrativas de surdos professores possibilitou a construção de novos sentidos sobre a surdez, sobre a língua de sinais, sobre os processos de escolarização e sobre as potências e limites implicados no ensino da matemática.

É notável a semelhança no relato dos participantes relacionados à aprendizagem tardia da Libras, o que comprometeu não somente o acesso à comunicação, mas também a construção de si como pessoa surda. A obrigatoriedade do uso de aparelhos auditivos e a negação da Língua de Sinais aparecem como práticas de controle que fragilizam a constituição identitária e a inserção nos espaços sociais e educativos.

As entrevistas revelaram experiências marcadas por imposições da oralização, exclusões familiares e escolares, ausência de Libras nos processos de aprendizagem e relações de poder que silenciaram subjetividades. Ao mesmo tempo, apontaram formas de resistência, construção de identidades surdas e estratégias de ensino que desafiam o modelo escolar excludente. Isso fica evidente na entrevista da Professora Priscilla: *“Eu fiquei até o ano de 2012*

procurando alguma universidade e locais que tivessem o curso de Libras. Demorou todos esses anos até que eu encontrei o Casies, já estava com 24 anos (mais ou menos) de idade”.

Outra informação importante que apareceu nas narrativas das pessoas entrevistadas são as marcas deixadas por suas trajetórias escolares, no que diz respeito às constantes reprovações vivenciadas ao longo do processo de escolarização. Em muitos dos relatos, essas reprovações não aparecem como consequência de desinteresse, mas como resultado de uma série de barreiras estruturais impostas pela escola, entre elas a ausência de acessibilidade linguística, a falta de formação de profissionais para lidar com a singularidade das experiências surdas, e um modelo pedagógico excludente.

Ser reprovado repetidamente não apenas compromete a autoestima e a motivação dos estudantes surdos, mas também reforça a lógica capacitista presente nas práticas escolares, que culpabiliza a pessoa pela falha institucional em desenvolver um ensino, comunicativo e culturalmente responsivo. As reprovações relatadas se tornam, assim, mais do que episódios isolados, elas funcionam como dispositivos de exclusão que atravessam vidas e produzem efeitos subjetivos duradouros. Isso é declarado na entrevista da professora Andréa: *“O tempo foi passando e eu sempre reprovava na disciplina de matemática, nos 5º, 7º e 8º anos. A minha família ficava preocupada e questionava porque eu só reprovava na disciplina de matemática. Eu justificava que nos anos anteriores eu ainda compreendia alguma coisa, mas que os cálculos ficaram mais difíceis.”*

Nesse sentido, é preciso destacar que as pessoas surdas têm, sim, potencial para desenvolver o pensamento matemático, desde que tenham acesso ao conhecimento por meio de uma pedagogia bilíngue, visual e culturalmente situada. A ausência de intérpretes, o despreparo docente, a invisibilidade da cultura surda no currículo e a não utilização de materiais adequados configuram barreiras que limitam a aprendizagem.

Outrossim, as entrevistas dos surdos professores participantes apresentadas nesta pesquisa nos convocam a desnaturalizar a ideia de “o surdo” como uma identidade única. Elas apontam para os modos de ser surdo, situado em intersecções de gênero, classe, orientação sexual e trajetória linguística. Essa multiplicidade não pode ser ignorada no campo educacional, no que se refere ao ensino da matemática que historicamente tem operado como marcador de sucesso ou fracasso escolar.

Assim, pensar práticas escolares inclusivas e potentes requer que a escola reconheça as pessoas surdas em sua inteireza como pessoas singulares com sua diferença linguística, cultura, saberes e direitos. O reconhecimento da diferença não é um gesto de concessão, mas um compromisso político com a transformação das formas de ensinar e aprender, em contextos

historicamente excludentes como o da matemática. Esses elementos apontam para a necessidade de compreendê-los como efeitos de relações de poder, e não como traços naturais ou individuais da surdez.

As epistemologias surdas, como discutem autores como Skliar (1998), Strobel (2009) e Perlin (2016), propõem um deslocamento fundamental, abandonar a lógica do déficit para, em seu lugar, adotar a valorização da diferença. Essa mudança de paradigma nos convida a compreender a surdez não como ausência de audição, mas como a presença de uma experiência linguística e cultural distinta, ancorada na visualidade, na gestualidade e na corporeidade.

Essa perspectiva epistemológica desafia as noções universalizantes de conhecimento e revela que a Língua de Sinais não se reduz a um recurso comunicacional alternativo. Ela é um modo de existência e de organização do pensamento. Isso significa que as pessoas surdas não somente acessam saberes por vias visuais, mas produzem conhecimentos a partir de uma racionalidade linguística e cognitiva própria, estruturada pela experiência sensório-corporal e visual.

O artigo de Knijnik⁹⁰ (2001), oferece uma análise sobre as intersecções entre educação matemática, exclusão social e políticas do conhecimento. Sua abordagem crítica convida educadores, pesquisadores e formuladores de políticas a refletirem sobre como tornar a educação matemática mais justa e inclusiva, reconhecendo e valorizando a diversidade de saberes presentes na sociedade. A autora argumenta que o acesso desigual ao conhecimento matemático reforça as desigualdades sociais existentes, ainda destaca que, em sociedades marcadas por profundas disparidades socioeconômicas, como o Brasil, a educação matemática tradicional falha em atender as necessidades das populações marginalizadas, perpetuando sua exclusão. Em seguida, a autora discute como determinados conteúdos matemáticos são considerados legítimos e incluídos no currículo escolar, enquanto outros são excluídos. Isso reflete em relações de poder e interesses hegemônicos, sendo que essas decisões curriculares não são neutras, mas influenciadas por contextos sociopolíticos que favorecem certos grupos em detrimento de outros.

No campo da Educação Matemática, esse entendimento rompe com perspectivas que tratam a inclusão de pessoas surdas como um processo de “adaptação” ou “tradução” de conteúdos já concebidos em uma lógica ouvinte. As epistemologias surdas ampliam esse debate ao afirmar que a inclusão não se faz somente com acessibilidade ou presença de intérpretes, mas com o reconhecimento da diferença como fundante da experiência pedagógica. Isso exige

⁹⁰ Para saber mais: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10614/7002>

um olhar atento às formas como as pessoas surdas constroem, comunicam e ressignificam conceitos matemáticos, muitas vezes por caminhos distintos daqueles tomados como normativos.

Dessa forma, a visualidade deixa de ser uma estratégia didática e passa a ser compreendida como epistemologia. O uso de imagens, esquemas, vídeos, representações tridimensionais, e o próprio espaço como recurso semiótico articulador, tornam-se elementos centrais da prática pedagógica. Mais que isso, a estrutura gramatical e lógica da Libras pode permitir diferentes formas de expressão do raciocínio matemático, com implicações sobre como os conceitos são construídos e desenvolvidos no cotidiano.

Nesse sentido, ao reconhecermos a legitimidade das epistemologias surdas, abrimos espaço para um projeto de Educação Matemática que vá além da inclusão funcional. Estamos buscando o desenvolvimento de uma educação que reconheça as pessoas surdas como produtoras de saber, com modos próprios de habitar o mundo e construir significados. Essa perspectiva convoca para a revisão crítica dos currículos, das práticas pedagógicas e do conhecimento científico, da formação de professores surdos compreendendo a diversidade como princípio constitutivo do processo educativo.

A presença de professores surdos no cenário educacional não se resume a uma conquista individual. Ela simboliza uma potência coletiva que desafia estruturas historicamente excludentes. Ao assumirem a função de educadores, esses profissionais tensionam práticas pedagógicas baseadas na normatividade e provocam deslocamentos importantes nos modos de ensinar e aprender. Sua atuação amplia os sentidos da inclusão, não como adequação ao que está posto, mas como possibilidade de transformação do próprio sistema escolar.

Esses docentes trazem para a sala de aula experiências singulares, modos próprios de ver, sentir e significar o mundo. Suas práticas, marcadas pela visualidade, pelo bilinguismo e pelo pertencimento à cultura surda desestabilizam padrões homogêneos de ensino e abrem espaço para outras epistemologias. Ao ensinar, produzem resistência, geram identificação e se tornam referência para alunos surdos que se veem representados não apenas na língua, mas também na presença.

Mais do que se adaptar às exigências de um sistema que historicamente os excluiu, professores surdos reivindicam o direito de ensinar a partir de sua diferença. Assim, reconfiguram o próprio conceito de inclusão, rompendo com o capacitismo naturalizado nas instituições escolares. Ensinam não apesar da surdez, mas justamente por meio dela, mostrando que outras formas de conhecimento são possíveis, legítimas e transformadoras.

A entrevista da Professora Andréa reflete as marcas presentes na sociedade em relação

aos significados negativos que a palavra surdez representa ao ser associada a uma norma auditiva: *Eu já percebi que muitos surdos tem vergonha de usar a Língua de Sinais porque tem muitos preconceitos na sociedade, por isso eles não aceitam a identidade surda e preferem ficar escondidos.*

As experiências narradas por surdos professores, nesta pesquisa, revelam como essas relações de poder se manifestam no cotidiano, na negação do uso da Libras, na imposição do implante coclear, na ausência de intérpretes, na limitação do acesso ao conhecimento, com destaque para o ensino da matemática. Esses elementos não são naturais da condição surda, mas efeitos de uma estrutura discursiva que produz a surdez como deficiência e regula o acesso ao saber por meio da linguagem autorizada.

Considerando as informações trazidas por meio das entrevistas, recordei-me da disciplina que cursei como aluna especial intitulada Leituras Foucaultianas - História da Loucura na Idade Clássica. Diante disso, as contribuições de Michel Foucault me levaram a refletir como os corpos surdos, assim como os considerados “loucos”, foram historicamente atravessados por dispositivos de saber-poder que buscaram silenciar, normalizar, controlar e ajustar as diferenças aos padrões dominantes.

Desse modo, dentro de uma lógica médico-clínica, constatamos que a surdez foi construída como uma anomalia a ser corrigida, e não como uma diferença linguística ou cultural a ser reconhecida e valorizada. Essa demarcação possibilitou o surgimento de práticas disciplinares voltadas à conformação dos corpos surdos aos padrões normativos estabelecidos pelas pessoas ouvintes, negando-lhes o direito à própria linguagem, identidade e forma de existência.

Os professores relataram, por exemplo, que vivenciaram períodos de exclusão em seus próprios lares, onde a ausência de comunicação com familiares ou a proibição de usar Libras gerava isolamento. A família, torna-se, às vezes, o primeiro ambiente de silenciamento que prejudica a constituição da identidade surda. Isso pode ser evidenciado na entrevista da professora Elzita quanto relata que seu pai: *não deixava eu fazer sinais, me obrigava a aprender falar, foi desse jeito que aos pouquinhos eu fui aprendendo.*

Com isso, percebemos que os corpos surdos foram regulados por práticas pedagógicas, médicas e sociais que buscaram adaptá-los a um ideal de normalidade centrado na experiência ouvinte. Em *História da Loucura*, Foucault (2010) evidencia que, com o surgimento da racionalidade moderna, a loucura passou a ser capturada por uma lógica de exclusão e institucionalização, sendo tratada como “erro”, “delírio” ou “anomalia”, ou seja, algo que deveria ser corrigido ou erradicado. A experiência da loucura foi silenciada, e o louco, isolado:

“A grande reclusão designa, no século XVII, o momento em que a loucura começou a ser tratada como um objeto de exclusão social” (Foucault, 2010, p. 54).

A partir dessas reflexões, é possível compreender que, assim como a loucura, a surdez foi historicamente construída como desvio a ser corrigido. Em *História da Loucura*, Foucault (2010) revela como o louco foi sendo afastado da vida social e aprisionado não por razões terapêuticas, mas por representar um incômodo à racionalidade hegemônica. Essa mesma lógica orientou a maneira como a surdez foi tratada: não como uma experiência linguística e cultural singular, mas como uma deficiência a ser eliminada ou “reabilitada”. Isso pode ser constatado em outro trecho da entrevista da professora Ana Cirlene: *Ele me falou na solução auditiva que era o implante coclear que ajudava as pessoas oralizadas (ouvintes), pessoas adultas que tinham alcançado bons resultados.*

A ideia de que há um “corpo ideal” ou uma forma única e correta de ser e existir é produzida por normas sociais historicamente construídas. Como aponta Foucault (2014), essas normas operam por meio de dispositivos de normalização, que classificam, comparam e hierarquizam as pessoas com base em critérios arbitrários, mas profundamente naturalizados. Nesse processo, o corpo que foge à norma torna-se alvo de intervenções, medicalizações e discursos que buscam “corrigir” sua suposta inadequação. Em outro trecho da entrevista do Professor Riguel, ele descreve que: *eu fiz terapia da fala para aprender oralizar e acompanhamento com fonoaudiólogo e também a minha mãe me ensinava todo dia. Ela comprou um espelho grande para eu ficar de frente.*

A imposição da oralização para as pessoas surdas decorre de preconceitos e concepções equivocadas. Essas construções não podem ser vistas de forma isolada, elas fazem parte de uma estrutura social que busca moldar os corpos surdos à imagem da pessoa ouvinte, por meio da norma. Desse modo, no campo da surdez, a medicina, a pedagogia e o discurso familiar têm historicamente produzido uma imagem da pessoa surda como incompleta, incapaz ou carente de reabilitação. Esses discursos silenciam os saberes surdos e marginalizam a Libras como língua legítima.

Essa forma de intervenção sobre os corpos produz exclusões silenciosas. Ao tentar apagar a diferença, o sistema educacional, as famílias e a sociedade excluem também a possibilidade de reconhecimento, de pertencimento e de subjetividades. Essas práticas operam sob o discurso da inclusão, mas acabam reiterando a lógica da exclusão e do controle da diferença.

Não busco, aqui, localizar o poder em um ponto fixo, como se estivesse aqui ou ali, nem identificar quem o detém, conforme sugere Michel Foucault (Foucault, 1976). Meu interesse

está em destacar o poder em suas extremidades, investigando como os discursos e as práticas produzem efeitos de verdade como propõe o filósofo. Foucault (1976) não escreveu uma obra única dedicada exclusivamente ao tema do poder; essa questão atravessa grande parte de seus cursos ministrados no Collège de France.

Em *Vigiar e punir*, Foucault (2010a) analisou os processos de distribuição espacial das pessoas nas instituições modernas como a escola, o hospital, o presídio e a fábrica. Dessa maneira, mostrou como, entre os séculos XVII e XVIII, surgiram técnicas de poder voltadas ao corpo, mas que acabavam por capturar a alma. Não se trata da alma cristã, mas de uma alma real e imaterial, composta por efeitos de poder que implicam a constituição de um campo de saber (Foucault, 2010b). É sobre essa realidade que se constroem discursos e técnicas que moldam as pessoas, produzindo categorias como subjetividade, psique e personalidade. É nesse campo que compreendo a possibilidade de ouvintes conduzirem condutas surdas ou exercerem relações de dominação e colonialismo. Podem demarcar as pessoas surdas, capturar suas almas e interpelá-los a aderirem a determinadas verdades em detrimento de outras.

Ana Cirlene descreve seu diálogo com um médico que reafirma essa perspectiva: *Sobre a terceira pergunta que foi sobre o que eu poderia fazer para ficar boa. Ele me falou na solução auditiva que era o implante coclear que ajudava as pessoas oralizadas (ouvintes), pessoas adultas que tinham alcançado bons resultados.* É possível notar que, nesse trecho, as percepções sobre as pessoas cujas características destoam das consideradas majoritárias ou normativas sempre estiveram intermediadas por processos de desinformação, estigmatização e marginalização. Nesse cenário, a diferença tem sido interpretada pela perspectiva do misticismo, da superstição e da aversão. Essas interpretações não apenas revelam desconhecimento, mas também operam como mecanismos de controle social, sustentando estruturas de poder que reforcem desigualdades e exclusões.

Assim, à semelhança do que Foucault (2010) narra sobre os loucos, as pessoas surdas foram historicamente interditadas em seu direito de existir com a sua diferença, ou seja, a surdez foi construída discursivamente como deficiência, e as pessoas surdas são posicionadas em lugares de inferioridade. É possível verificar esse julgamento no trecho da entrevista da professora Elzita: *A diretora disse que eu não poderia estudar nessa escola porque eu tinha deficiência auditiva e a escola atendia somente alunos “normais”.*

Ao ser categorizado como “normal”, no sentido de “não diferente”, a pessoa surda é privada de afirmar sua identidade, de acessar sua língua e cultura. A ausência de reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural contribui para experiências de apagamento identitário, quando o acesso à Língua de Sinais é negado ou tardio. Isso pode ser

constatado na afirmação da Professora Andréa: *Depois de um tempo coloquei o aparelho, (ela se refere aos 16 anos de idade) mas mesmo assim não entendia nada. Eu só ouvia os ruídos, era muito barulho e também não tinha intérprete, era somente oralização e eu fui me acostumando com essa situação.*

Como analisa Mello (2022), o capacitismo estrutura os modos de ser, pensar e agir, estabelecendo parâmetros sobre o que é considerado corpo funcional. Dentro dessa lógica, são valorizadas as pessoas que se aproximam dos ideais de autonomia, produtividade e normalidade, enquanto aquelas que se comunicam de formas distintas, como pela Língua de Sinais, ou que não correspondem às expectativas convencionais de desenvolvimento são marginalizadas e, silenciadas.

Gesser, Block e Mello (2020) argumentam que o capacitismo não somente discrimina pessoas com deficiência, mas também molda sujeitos, instituições e formas de convivência, sustentando desigualdades sociais mais amplas. Nessa perspectiva, as autoras desenvolvem reflexões de maneira interseccional e emancipatória, defendendo que a luta anticapitista precisa estar articulada com outras lutas sociais, como as feministas, antirracistas e anticapitalistas.

A leitura foucaultiana viabiliza compreender a educação de surdos como um campo de disputas de poder, em que o que está em jogo não é apenas o acesso ao conteúdo escolar, mas a própria possibilidade de existir de determinada maneira. O controle dos corpos, das línguas e dos modos de comunicação é uma forma de normatizar não apenas o comportamento, mas também o pensamento, a identidade e a subjetividade. Isso é comprovado no trecho da entrevista da professora Elisabeth: *eu acredito que a pessoa é livre para escolher sobre como prefere se comunicar, mas os pais obrigam os filhos a falar e aprender a escrever a Língua Portuguesa.* Reconhecer essas práticas como efeitos de um regime disciplinar não significa negar os avanços contemporâneos, mas entender que os vestígios do poder disciplinar ainda operam em vários ambientes sociais.

Conforme a conceituação foucaultiana, as diferentes formas de compreender a deficiência podem ser interpretadas como efeitos de regimes de saber-poder. Em a *Ordem do Discurso*, Foucault (1996, p.18) nos ensina que os discursos produzem verdades, e essas verdades orientam práticas, instituições e políticas. A surdez, nesse contexto, é historicamente construída como deficiência por meio de discursos médicos, escolares e familiares que definem e limitam as possibilidades de ser e de existir.

Assim, as práticas como a imposição da oralização, o uso compulsório de tecnologias auditivas e a marginalização da Língua de Sinais não são neutras. Elas funcionam como

dispositivos de normalização, atuando para manter a hegemonia do discurso ouvinte e para moldar os corpos surdos segundo os padrões estabelecidos. Isso fica evidente na entrevista da professora Elisabeth: *Quando eu conheci pessoas iguais a mim eles (seus pais) não queriam que eu aprendesse a Língua de Sinais e não entendiam que era uma questão de identidade.*

Essa experiência reforça como os discursos de normalização atravessam não apenas as instituições formais, como a escola e a medicina, mas também as relações familiares e comunitárias. A imposição da oralização, muitas vezes justificada como uma forma de garantir inclusão e autonomia, pode se tornar uma forma de silenciamento da diferença. A rejeição à Língua de Sinais revela um processo de negação da surdez como experiência cultural e subjetiva.

Nesse sentido, a escola, compreendida como uma instituição disciplinadora, influencia na consolidação de normas e condutas. De acordo com Foucault (2010), trata-se de um espaço no qual se articulam práticas de vigilância, classificação e padronização dos saberes e comportamentos. No que se refere à pessoa surda, esse controle se manifesta por meio da imposição da oralidade como via legítima de aprendizagem, da negligência em relação a práticas pedagógicas visuais e bilíngues, e da insistência em políticas de inclusão que operam por meio da adaptação do sujeito à estrutura existente e não pela transformação dessa estrutura.

Essas práticas ressaltam uma pedagogia marcada por traços colonizadores, que ignora as epistemologias surdas e insiste em práticas que apagam a diferença. Essa colonização dos saberes surdos se expressa, pela negação das formas próprias de produção de conhecimento que emergem da experiência surda. Conhecimentos baseados na visualidade, na espacialidade, na gestualidade e na vivência são deslegitimados frente a uma racionalidade dominante, que se ancora em uma ciência ocidental, eurocentrada e essencialmente auditiva.

Diante dessa realidade, Foucault (2010b) nos lembra que, onde há poder, também há possibilidade de resistência. As entrevistas apontam que as pessoas surdas resistem ao assumirem suas diferenças e modos próprios de ser, sejam elas sinalizantes da Língua de Sinais ou não. Resistência se expressa, ainda, quando reivindicam sua identidade cultural, constroem práticas pedagógicas fundamentadas na visualidade e ocupam, transformando-os, os espaços acadêmicos e educativos. Para ilustrar, apresento um episódio da entrevista da professora Andréa:

Hoje eu sou uma referência, um modelo para a sociedade e a Comunidade Surda de Cáceres porque sou muito engajada nas lutas dessas pessoas surdas cacerenses e o que eu puder fazer por eles (Surdos) eu farei com o maior prazer e para que todos eles se sintam inseridos e sejam visíveis aos olhos da sociedade excludentes e inclusivas.

É nesse cenário que se inscrevem os corpos das pessoas descritas com deficiência, incluindo as pessoas surdas, muitas vezes percebidos a partir de uma lógica que associa diferença à falta, e não à diversidade. Um recorte da entrevista da professora Elzita evidencia essa realidade: *Os alunos zombavam, me xingavam de feia e de cabelo de palha e de macaca. Um dia a professora me ofereceu uma banana e eu aceitei porque eu não tinha o que comer e eles diziam que eu comia banana porque eu era uma macaca.*

A história de Elzita, uma mulher surda e negra, evidencia a intersecção entre opressões que se entrelaçam e se intensificam, produzindo vivências marcadas por múltiplas formas de exclusão. A surdez, quando pensada apenas sob a ótica da deficiência, já carrega consigo estigmas historicamente construídos, como apontam Skliar (1998) e Strobel (2008), que denunciam a patologização dos corpos surdos e a tentativa de normalização pela via da oralização. No entanto, ser uma pessoa surda e negra insere Elzita em uma posição ainda mais vulnerável, pois as discriminações atravessam não apenas a diferença linguística, mas também o racismo estrutural que permeia as relações sociais.

A partir da perspectiva da interseccionalidade, conforme discutida por Crenshaw (2002), compreende que as experiências de Elzita não podem ser analisadas de forma fragmentada, pois racismo, deficiência (ou diferença surda) e gênero se articulam na constituição de subjetividades e nas formas de marginalização. A exclusão que ela viveu nos espaços educacionais e sociais não decorre apenas do fato de ser surda, mas da sobreposição de marcadores sociais que a posicionam à margem de um modelo hegemônico de corpo, linguagem e identidade. Assim, pensar a história de Elzita é também questionar os mecanismos de poder que silenciam e invisibilizam pessoas que fogem da norma branca, ouvinte e masculina, exigindo que as políticas educacionais e sociais reconheçam essas intersecções em suas práticas.

Essa concepção dialoga com os estudos de Foucault (1975), ao considerar como os corpos são disciplinados e normalizados por instituições como a escola, a medicina e a família. O corpo surdo, nesse contexto, torna-se alvo de vigilância e regulação, sendo forçado a se adequar aos padrões dominantes. Para ilustrar essa realidade, resgato um trecho da entrevista do professor Riguel que revela as marcas deixadas por essas práticas em suas vivências sociais e familiares: *Minha mãe me escondeu quando descobriu que eu era surdo porque ela era cantora e tinha medo de perder as amizades. Logo que descobriram que ela tinha um filho surdo as pessoas se distanciaram e ela parou de cantar por causa do preconceito. Ela ficou sozinha.*

O relato revela uma dimensão recorrente, da experiência de muitas famílias que remete o silenciamento da surdez como forma de autoproteção frente a uma sociedade que não acolhe

a diferença. A decisão da mãe de esconder o filho surdo, ao mesmo tempo em que o identificava como “normal”, evidencia como o capacitismo estrutura afetos, expectativas e vínculos. A tentativa de negar ou ocultar a surdez não parte da rejeição ao filho em si, mas do medo da rejeição social, do estigma e da perda do pertencimento a determinados espaços sociais.

Ao afirmar que a mãe “não queria falar para ninguém” e que ela “parou de cantar por causa do preconceito”, Riguel nos conduz a compreender como o capacitismo produz efeitos não só sobre a pessoa surda, mas também sobre aqueles que estão próximos, pais, mães, irmãos. O silêncio imposto à surdez opera como forma de controle social: impede que a diferença se manifeste, que seja reconhecida, que se constitua publicamente. Assim, na tentativa de proteger os filhos e a si mesmos do preconceito, algumas famílias acabam reproduzindo, ainda que involuntariamente, uma lógica de exclusão. Isso mostra que o capacitismo não é apenas um preconceito individual, mas uma estrutura social que modela relações, silencia identidades e condiciona afetos.

As experiências dos participantes desta pesquisa demonstram que o capacitismo⁹¹ se manifesta como uma prática cotidiana e estrutural. Não se trata somente da negação explícita do acesso, mas de exclusões que atravessam as relações sociais, pedagógicas, os conteúdos curriculares, a ausência de profissionais como intérpretes de Libras e a concepção reducionista de aprendizagem. As entrevistas nos conduzem à compreensão de que a exclusão vivida pelas pessoas surdas não decorre de uma deficiência individual, mas da violência simbólica⁹² e estrutural que opera justamente na recusa da diferença.

Entre os preconceitos mais evidentes se destacam ainda aqueles relacionados ao gênero, à religião, à cor da pele, à etnia, à idade, à classe social e à aparência física, particularmente quando essa aparência não se ajusta aos padrões instituídos como “normais”. Os depoimentos dos professores entrevistados ainda nos levam a problematizar sobre o poder e a disciplinarização como uma forma de organização social que atua diretamente sobre os corpos, com o objetivo de torná-los úteis e dóceis. Esse poder não se exerce apenas por meio da repressão, mas pela vigilância constante, pela normatização das condutas e pela produção de

⁹¹ Para refletir mais sobre esse assunto, deixo como sugestão o programa: *Falas de Acesso* que é um especial exibido pela TV Globo e disponível no Globoplay, que aborda, por meio de experimentos sociais, situações de capacitismo vividas por pessoas consideradas com deficiência no cotidiano. Apresentado por Flávia Cintra, o programa propõe uma reflexão crítica sobre as barreiras atitudinais e a importância da inclusão, valorizando a escuta de diferentes experiências e promovendo a empatia como caminho para a transformação social. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/falas-de-acesso/t/jjnHWTkdSJ/>.

⁹² A violência simbólica é o processo pelo qual os dominados aceitam e legitimam, muitas vezes inconscientemente, a dominação imposta por grupos dominantes, porque os valores e significados desses grupos são tidos como “naturais”, “superiores” ou “universais”. BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

sujeitos que internalizam as regras. Assim, em *Vigiar e Punir*, Foucault (2014) reflete que neste contexto, a disciplina é uma tecnologia de poder que opera em instituições como prisões, fábricas, hospitais e, também, em escolas.

Assim, as experiências trazidas pelos surdos professores não podem ser reduzidas a uma adesão à normatividade. Contestar essas lógicas constitui um gesto político. Reconhecer que as pessoas surdas não são defeituosas, mas se tornam assim em uma sociedade que nega sua diferença, é afirmar a necessidade urgente de uma nova ética da convivência, e na valorização das múltiplas formas de ser, conhecer e aprender.

Ao mobilizarem saberes visuais, afetivos e culturais em sua atuação docente, os professores surdos não apenas resistem às imposições de uma educação ouvinte-centrada, mas também desenvolvem modos próprios de ser-professor, que expressam o exercício ético e político de cuidado de si e do outro. São tecnologias de si⁹³ que se efetivam na relação com a linguagem, com o corpo, com a história pessoal e coletiva, configurando a surdez como presença potente e produtora de conhecimento.

Nesse contexto, refletir sobre o ensino de matemática relacionando as questões apresentadas nos obriga a revisar criticamente as práticas educativas que operam sob a lógica da normalização. É preciso se deslocar para uma pedagogia da diferença que reconheça a pluralidade dos corpos, das línguas e das formas de conhecer. Isso implica valorizar as maneiras próprias pelas quais as pessoas surdas percebem e constroem sentido no mundo, e criar com elas caminhos pedagógicos que expandam o campo do ensinar, do aprender e do existir.

6.3 APRENDER MATEMÁTICA COM O CORPO SURDO

A diversidade de experiências entre os professores surdos reafirma que não existe um modo único de ser surdo, nem um único modo de ensinar ou aprender matemática. Essa constatação nos conduz a problematizar qualquer tentativa de homogeneização das pessoas surdas sob a rubrica da inclusão. Reconhecer a subjetividade de identidades surdas, suas histórias de vida, suas formas de comunicação e seus modos de aprender é condição indispensável para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que não se limitem a “ajustar” o sujeito à norma, mas que transformem a própria norma a partir do reconhecimento

⁹³ As tecnologias de si são aquelas que permitem aos indivíduos efetuarem, por conta própria ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos, sua conduta, e sua maneira de ser, de forma a transformar-se a si mesmos, visando atingir um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade (Foucault, 1988).

das diferenças.

Nesse contexto, o conceito de educação matemática inclusiva⁹⁴, como apresentado por Borges e Nogueira (2013) nos convida a pensar o ensino da matemática de maneira mais comprometida com a participação de todos os alunos. Essas ideias são discutidas em profundidade no artigo *Os surdos e a inclusão: uma análise pela via do ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental*, no qual os autores analisam as particularidades do ensino de matemática para alunos surdos e propõem caminhos para uma prática pedagógica mais inclusiva. Essa proposta parte do princípio de que cada aluno, com suas características, vivências e formas de aprender, tem o direito de estar presente, ser ouvido e ter sucesso nesse processo.

Diante disso, mais do que estar na sala de aula, é preciso disponibilizar condições para que todos realmente aprendam. Isso significa repensar práticas que, muitas vezes, deixaram de lado aqueles que não se enquadram no modelo tradicional de ensino. Envolve olhar para a diversidade como parte da escola e reconhecer que existem muitos jeitos de desenvolver o pensamento matemático⁹⁵, por meio da linguagem, das imagens, dos gestos, do corpo e da experiência cotidiana.

A Educação Matemática inclusiva propõe mudanças na forma de ensinar, de planejar e de se relacionar com os estudantes. Ela nos convida a construir espaços em que cada um possa aprender a seu modo, com respeito, com escuta e com o reconhecimento de que a matemática também é um caminho para fortalecer identidades, expandir possibilidades e afirmar a presença de todos no processo educativo.

Assim, o ensino e aprendizagem da Matemática para pessoas surdas demanda mais do que recursos didáticos específicos. Para isso, há uma exigência de criação e efetivação de políticas para valorização das pessoas surdas como produtores de conhecimento. Nesse sentido, é requerido o desenvolvimento de ações éticas e com sensibilidade pedagógica, para que estejamos dispostos a desaprender certezas e a construir, junto com essas pessoas surdas, outras possibilidades de escola, de matemática e de mundo.

Este trabalho destaca não apenas os elementos que demandam mais atenção nas experiências individuais, mas também aqueles relevantes para ações coletivas com esse grupo de pessoas. Um dos pontos fundamentais descritos é o início da trajetória escolar das pessoas

⁹⁴ Para mais informações, acesse: “Educação matemática inclusiva: do que, de quem e para quem se fala?”

⁹⁵ Para D’Ambrosio, o conceito de pensamento matemático ultrapassa o reconhecimento dos saberes matemáticos de diferentes culturas. Ele defende que todas as pessoas desenvolvem algum tipo de pensamento matemático em seu cotidiano. D’AMBROSIO, U. *Educação matemática: da teoria à prática*. Campinas: Papirus, 1996.

surdas e seu encontro com a Matemática escolar. Isso pode ser confirmado em um excerto da entrevista do Professor Riguel: *Eu sempre tive muita dificuldade com a matemática. Minha mãe me deu apoio e estudava comigo e perguntava a tabuada para mim todos os dias, mas eu não conseguia memorizar e acabava desistindo de aprender.*

O relato do professor Riguel permite problematizar os limites da metodologia tradicional de ensino da Matemática, historicamente centrada na memorização de algoritmos e procedimentos, como a repetição da tabuada. Tal abordagem, ao privilegiar práticas orais e auditivas, desconsidera as especificidades linguísticas e cognitivas de estudantes surdos e contribui para a produção de experiências de fracasso escolar e desistência da aprendizagem. A presença do apoio familiar, embora relevante, revela-se insuficiente diante de um modelo pedagógico que não reconhece a visualidade como elemento constitutivo do processo de aprendizagem da pessoa surda. Essa experiência indica, portanto, a necessidade de deslocar o foco da memorização mecânica para práticas bilíngues e visuais que favoreçam a construção de significados, para que a Matemática seja acessada de forma culturalmente situada e pedagogicamente inclusiva.

Além disso, chama atenção o modo como essas experiências escolares se articulam com as críticas feitas ao ensino de matemática, restrito ao domínio da aritmética. A recorrência com que os entrevistados mencionam essa limitação revela não apenas uma empobrecida concepção de matemática no contexto escolar, mas também o modo como o ensino dessa disciplina escolar tem sido ainda mais precarizado quando se trata de estudantes surdos. Em vez de explorar a matemática como linguagem, como forma de pensamento, como possibilidade de desenvolver a criticidade e leitura do mundo como propõem abordagens como a Educação Matemática Crítica, o ensino relatado por eles se restringe a procedimentos mecânicos, contas e operações básicas, desprovidas de contexto e sentido.

Essa abordagem, ao mesmo tempo que reduz o potencial emancipatório da Matemática, também reforça estereótipos sobre a suposta dificuldade das pessoas surdas, ignorando completamente as possibilidades de construção de saberes por meio da visualidade, da experiência corporal e das práticas bilíngues. Nesse sentido, os relatos denunciam um modelo escolar que, ao desconsiderar a diferença linguística e cultural da surdez, perpetua a exclusão, limita o acesso ao conhecimento e compromete a formação dessas pessoas.

Conforme apontam Nogueira e Carneiro (2010), muitas crianças surdas, particularmente aquelas filhas de pais ouvintes, enfrentam desafios desde os primeiros anos de vida, marcados por uma desvantagem em relação às crianças ouvintes que crescem em lares com comunicação compartilhada. Essa diferença se manifesta, nas barreiras de comunicação no ambiente familiar, que dificultam o acesso a experiências linguísticas e cognitivas fundamentais na infância.

Ainda sobre este aspecto, Nunes, Evans, Barros e Burman (2011) salientam que, por conta das diferenças fundamentais na forma como as pessoas surdas e ouvintes se comunicam no cotidiano, alguns conceitos matemáticos nem sempre são plenamente desenvolvidos por crianças surdas. As autoras explicam que isso ocorre, em parte, porque esses conteúdos frequentemente não estão contemplados nos currículos voltados para os Anos Iniciais. Elas observaram que ideias como a composição aditiva dos números, a relação inversa entre adição e subtração e o raciocínio multiplicativo começam a se formar antes mesmo da entrada na escola, em contextos em que há maior interação e comunicação acessível.

Essa discussão é retomada por Nogueira, Borges Nogueira e Frizzarini (2013) no artigo intitulado *Os surdos e a inclusão: uma análise pela via do ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental*⁹⁶, no qual os autores analisam como a ausência de acessibilidade linguística nas interações cotidianas pode impactar diretamente o desenvolvimento de noções matemáticas fundamentais ainda na infância. Essa realidade é evidenciada na entrevista da Professora Elzita: *A professora ficava muito brava. Ela me colocava pra sentar de frente para ela e prestar atenção no que ela estava falando. Eu chorava, sentia medo! Ela tentava me ensinar as operações de adição e eu não sabia resolver, por exemplo: as adições simples (2+2=)?*

A lembrança da professora Elzita sobre a forma como foi tratada em sala de aula explicita os efeitos de uma prática pedagógica autoritária, centrada na oralidade e no controle do comportamento, em detrimento da escuta das necessidades reais dos estudantes. O ato de colocá-la de frente para a professora e exigir que "prestasse atenção no que ela estava falando" revela uma insistência na comunicação oral como única via legítima de ensino, ignorando a sua condição linguística e a ausência de acessibilidade naquele contexto.

Diante de outros episódios das entrevistas dos professores surdos Riguel, Elzita, Andréa e Priscilla, é possível constatar uma prática de memorização de conteúdo matemático. Esses relatos tocam em questões da experiência escolar de muitos estudantes surdos e também ouvintes, no que se refere ao ensino tradicional da Matemática. Isso confirma que as práticas de ensino e aprendizagem estão relacionadas também à subjetivação de um processo de escolarização centrado na memorização e na repetição, deslocado do sentido e da compreensão.

Quando os entrevistados afirmam que aprenderam a fazer os cálculos "mecanicamente", estão denunciando uma prática pedagógica que valoriza o acerto do resultado, mas desconsidera os processos de construção do pensamento matemático e o acesso ao significado

⁹⁶Link para acesso: https://www.sbemrasil.org.br/files/XIENEM/pdf/1439_282_ID.pdf

dos conceitos. A tabuada, nesse contexto, deixa de ser um instrumento de compreensão e se transforma em um símbolo de sofrimento, reforçado pela pressão da memorização sem mediação adequada. Essa informação pode ser confirmada quando a Professora Elzita descreve que: *Na escola eu aprendi a realizar os cálculos das operações mecanicamente sem entender direito, por exemplo quando tinha que memorizar a tabuada de dois até dez.*

Esse trecho também ilustra a lógica de normalização que atravessa muitas práticas escolares, nas quais o "aluno ideal" é aquele que ouve, fala e aprende segundo os padrões hegemônicos. A professora, ainda criança surda, era vista como "problema" por não corresponder a esse modelo, e sua dificuldade era tratada como falha individual, e não como reflexo de uma escola que não se preparou para acolher sua diferença.

Do ponto de vista dos Estudos Surdos, essa experiência é atravessada por um histórico de opressão linguística, em que a Língua de Sinais foi negada ou invisibilizada, e a surdez foi tratada como um defeito. Já sob a perspectiva do capacitismo, essa narrativa denuncia como o sistema educacional reproduz violências simbólicas e institucionais ao desconsiderar os modos diversos de ser, comunicar e aprender.

Entre os relatos dos professores surdos entrevistados, também emergiram experiências de aprendizagem matemática que ocorreram fora do contexto formal da escola, no cotidiano das práticas sociais. Essas experiências desafiam a concepção tradicional de que o conhecimento matemático só se constrói em ambientes escolares e com base em currículos rígidos. Elas revelam que a matemática pode ser aprendida por meio de situações práticas, vivenciais e culturalmente significativas. Essa realidade é destacada na entrevista da Professora Elzita: *Eu aprendi a matemática no dia a dia. Hoje eu sou independente porque aprendi a calcular o valor do dinheiro, quanto tenho que pagar e receber de troco, por exemplo, nas compras do mercado, roupas, mas antes não sabia nada de matemática.*

Isso posto, é possível observar que a construção do pensamento matemático não se restringe à memorização de procedimentos ou ao domínio de técnicas operatórias. Ao contrário, busca-se oportunizar dispositivos para que o aluno mobilize diferentes linguagens, realize conexões entre conceitos e experiências e desenvolva autonomia intelectual. No que envolve as pessoas surdas, esse conceito se estende ainda mais. Assim, o pensamento matemático também pode emergir por meio de outras linguagens, como a visual, a gestual e a espacial, desafiando a oralidade e a escrita como únicas vias de conexão ao raciocínio formal. Desse modo, este estudo reforça a importância de uma pedagogia que reconheça a diversidade dos modos de construir sentido e que crie condições reais de participação para todos os estudantes.

Nesse mesmo caminho, Alberton (2015) defende que a educação bilíngue de surdos

precisa contemplar a experiência visual, a valorização da cultura surda e o reconhecimento da Libras como língua de instrução. Os entrevistados ressaltam a importância de práticas contextualizadas, atividades que façam sentido para os alunos e a utilização de materiais concretos não como recursos isolados, mas como parte de uma proposta que permita ao estudante surdo construir conhecimentos a partir de sua própria vivência. A professora Elzita destacou: *Minha sugestão é ensinar o aluno surdo com atividades práticas do cotidiano. Se possível, levar ele até a feira para aprender sobre o sistema monetário de compra e venda.*

A fala da professora Elzita, ao sugerir que se ensine matemática por meio de situações do cotidiano, como ir à feira para compreender o sistema de trocas e valores, evidencia o potencial de um ensino mais conectado à realidade e à cultura dos alunos. Ao mesmo tempo, aponta a necessidade de romper com o entendimento de que o aluno surdo carrega limitações cognitivas, quando, na verdade, as barreiras estão nas práticas escolares que não consideram sua língua e identidade. Para evidenciar essa compreensão, a professora Elzita pontua: *A única limitação que o surdo tem é sobre o aparelho auditivo, mas ele é capaz de aprender e se o professor é fluente em Libras é um facilitador.*

Em outros momentos, os participantes afirmaram que aprenderam noções matemáticas relevantes antes mesmo de compreenderem formalmente os conteúdos na escola. Essas aprendizagens ocorrem, de maneira expressiva, pois estão ligadas à experiência, ao corpo em ação e à necessidade de resolução de problemas reais. Isso pode ser constatado nas práticas diárias ao lidar com o dinheiro em atividades comerciais, ao organizar objetos em casa, ao utilizar medidas e proporções em tarefas cotidianas.

Essa perspectiva está em consonância com a perspectiva da Educação Matemática Crítica, proposta por Ole Skovsmose (2000), que defende que a Matemática precisa estar relacionada à vida, aos contextos sociais dos estudantes, à leitura crítica da realidade. Nesse contexto, Skovsmose (2008), em seus *Cenários para Investigação* enfatiza a importância de ambientes de aprendizagem que promovam a autonomia, a criticidade e a reflexão.

No que se refere aos estudantes surdos, esses cenários precisam ser construídos com base na Libras e na visualidade, permitindo que eles explorem conceitos matemáticos de forma ativa. Além disso, como aponta Knijnik (1996), a aprendizagem matemática precisa dialogar com saberes sociais e científicos, problematizando as relações de poder envolvidas no uso do conhecimento matemático. Essa abordagem crítica é relevante para promover uma educação matemática não apenas para o desenvolvimento de conteúdos específicos, mas que empodere os estudantes surdos, para tomar decisões em seu cotidiano.

Nesse sentido, Alberton (2015, p. 29) aponta que “a matemática, sendo uma área das

ciências exatas, enfatiza ainda o desenvolvimento de uma metodologia visual, com materiais e de outras estratégias”, o que se alinha com as discussões desenvolvidas nesta pesquisa sobre a importância da visualidade na mediação dos conhecimentos matemáticos. Ao analisar documentos como os PCN e Projetos Político-Pedagógicos de escolas bilíngues, a autora evidencia que o currículo ainda carrega discursos normalizadores, mas também abre espaços para práticas que afirmam a cultura surda, a Libras e os modos próprios de aprender das pessoas surdas.

Por sua vez, Nunes (2004), Viana e Barreto (2014) enfatizam que muitos estudantes surdos demonstram desinteresse pela Matemática, pois frequentemente não percebem a utilidade ou a aplicação dos conceitos ensinados. Esse desengajamento é agravado por práticas pedagógicas que não consideram as especificidades linguísticas e culturais dos surdos, limitando-se a traduções superficiais de conceitos matemáticos para a Libras, sem garantir a compreensão conceitual.

Borges e Nogueira (2016) analisam os desafios comunicacionais enfrentados por estudantes surdos nas aulas de Matemática em contextos inclusivos, com foco na relação entre o discurso do professor e sua interpretação em Libras pelo tradutor-intérprete. A pesquisa, baseada na análise de aulas sobre equações do segundo grau, revela que a linguagem matemática possui especificidades e simbologias próprias que nem sempre são fielmente traduzidas, gerando perdas de sentido e comprometendo a aprendizagem. Os autores defendem que a Libras não pode se resumir a um recurso de tradução, pois se trata de uma linguagem legítima que exige preparação específica tanto do professor quanto do intérprete. Com isso, os referidos autores dão ênfase à importância de práticas pedagógicas bilíngues e de uma formação docente que compreenda as particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos.

Ainda assim, como ressalta Gómez (2005), esse processo só é válido quando os estudantes compreendem os conceitos subjacentes aos sinais. De nada adianta conhecer um sinal ou uma palavra se não houver entendimento do que ela representa. Assim sendo, Frizzarini e Nogueira (2014) enfatizam que a Língua de Sinais também apresenta características específicas no que diz respeito à linguagem matemática, fundamentadas no princípio da representação. Em sua pesquisa sobre o desenvolvimento algébrico dos surdos, as autoras enfatizam que esses alunos precisam fazer uso da Libras para generalizar e abstrair as representações algébricas. Logo, devem explorar as vantagens que a língua lhes fornece, desprendendo-se do uso exagerado dos algoritmos. Para isso, as abordagens para o ensino de Matemática em sala de aula precisam ir além dos processos metódicos e da memorização de fórmulas. Anseia-se por um ensino contextualizado, diverso, que extrapole a escola, e no qual

possam ser abordados assuntos sociais, políticos e ambientais. Em razão disso, recomenda-se que a linguagem matemática seja utilizada de forma intencional e contextualizada, em discussões em sala de aula, na escrita na lousa, em avaliações ou em materiais didáticos (como livros, guias de classe, e resumos de problemas).

As reflexões trazidas demonstram que a visualidade é um elemento imprescindível na construção do pensamento no ensino de matemática para alunos surdos. Em contextos bilíngues, nos quais a Língua de Sinais assume a função de primeira língua de instrução, a visualidade precisa ser compreendida não como um simples recurso pedagógico complementar, mas como uma dimensão que estrutura e orienta os processos de aprendizagem. Nesse sentido, o uso de recursos visuais e materiais concretos representa não apenas uma adaptação didática, mas uma escolha ética e política por uma educação mais inclusiva, sensível à singularidade da cultura surda. É possível confirmar essa expectativa na entrevista da Professora Elzita:

Eu também ensinei matemática para os alunos surdos utilizando imagens e mostrava o cartaz da tabuada para ele ver e decorar. O surdo consegue aprender, mas é preciso começar pelo básico e usar imagens para ele visualizar.

Diante desses encaminhamentos, Nogueira (2013) enfatiza que o uso de materiais e recursos manipuláveis e estratégias bilíngues favorece a mediação entre o pensamento visual e os significados matemáticos, permitindo que o aluno surdo se envolva na construção do conhecimento.

Borges e Nogueira (2013) também descrevem a relevância do uso da experiência visual para atender as necessidades dos estudantes surdos. Os autores ressaltam que “Uma exploração que privilegia a experiência visual no ensino de Matemática passa pelo uso de materiais didáticos e por uma intermediação adequada do professor, no sentido de promover uma situação de investigação sobre o material” (Borges e Nogueira, 2013, p. 13).

As entrevistas realizadas com os professores surdos indicam ainda uma dificuldade recorrente na relação com a Língua Portuguesa, marcada por experiências de frustração, exclusão e incompreensão durante a trajetória escolar. Essa realidade é confirmada por diversas pesquisas, na área da Educação de Surdos, que apontam que o ensino da Língua Portuguesa, frequentemente conduzido de forma descontextualizada e sem mediação adequada, desconsidera o fato de que, para a maioria das pessoas surdas, o português é uma segunda língua, cuja estrutura fonológica não é acessível. Isso pode ser confirmado quando a Professora Priscilla descreve: [...] *depois do sexto ano os conteúdos são trabalhados tudo junto em forma de história, por exemplo a quantidade de areia que vai se usar numa construção, eu não*

conseguia entender nada.

Enquanto as pessoas ouvintes crescem em ambientes imersos na oralidade e no letramento em português desde os primeiros anos de vida, pessoas surdas enfrentam, historicamente, restrições de acesso à língua de sinais, devido a políticas educacionais oralistas e à persistência de práticas capacitistas na escola (Skliar, 1998; Strobel, 2009). Essa defasagem no acesso linguístico precoce repercute diretamente na relação da pessoa surda com a escrita do português, fazendo com que a produção textual surda, muitas vezes, não corresponda às normas gramaticais previstas para pessoas ouvintes. No entanto, como destacam Fernandes (2006) e Karnopp (2012), essa escrita precisa ser compreendida a partir da perspectiva bilíngue, que reconhece a influência da Libras na construção do texto e valoriza a singularidade dos modos surdos de expressão.

A escrita, enquanto forma de expressão simbólica, carrega marcas da história linguística, social e cultural de cada pessoa. No caso das pessoas surdas, a produção escrita em Língua Portuguesa se constitui a partir de trajetórias geralmente atravessadas por experiências de exclusão linguística, ausência de acessibilidade comunicacional na infância e escolarização tardia em Língua de Sinais. É nesse contexto que se evidencia uma diferença entre a escrita da pessoa surda e da pessoa ouvinte, diferença essa que, ao invés de ser tratada como um problema, precisa ser reconhecida como uma expressão legítima de uma pessoa surda, cuja primeira língua é a Libras.

A escrita da pessoa surda, quando comparada à da pessoa ouvinte, revela diferenças que não devem ser entendidas como falhas ou deficiências, mas como manifestações legítimas de trajetórias linguísticas singulares, historicamente marcadas por processos de exclusão, resistência e construção de identidades. Essa diferença está relacionada à condição bilíngue da maioria das pessoas surdas, que se comunica pela Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e, aprendem o português escrito como segunda língua, em contextos de ensino frequentemente não reconhecem nem valorizam suas especificidades linguísticas e culturais (Skliar, 1997; Quadros, 2004).

A estrutura visual-espacial da LIBRAS difere da lógica linear e auditiva do português escrito. Por isso, a transposição de sentidos entre essas línguas não é meramente uma questão de vocabulário ou regras gramaticais, mas envolve um processo complexo de tradução cultural e linguística (Perlin, 2004; Karnopp, 2010). Avaliar a escrita da pessoa surda unicamente pelos critérios da norma culta do português é desconsiderar esse trânsito entre línguas e culturas, além de reforçar padrões de normalização que deslegitimam saberes e experiências outros.

A problematização da diferença entre a escrita de pessoas surdas e ouvintes revela-se

como um movimento teórico e pedagógico que tensiona concepções tradicionais de linguagem e escrita. Longe de se restringir ao ensino de regras normativas, trata-se de compreender a escrita surda como expressão legítima de conhecimento, marcada por uma lógica própria, vinculada à experiência visual e cultural da comunidade surda. Nesse sentido, como apontam Skliar (1997) e Strobel (2009), é imprescindível deslocar o olhar da falta para a potência, da correção para a comunicação e da homogeneização para o respeito à diversidade linguística e cultural.

Essa mudança de perspectiva implica repensar as práticas educativas, deslocando-as de uma postura corretiva para uma abordagem que reconheça os modos plurais de produção textual. Mais do que um desafio pedagógico, trata-se de uma oportunidade de ampliar concepções de linguagem, abrindo espaço para práticas que valorizem a diferença enquanto possibilidade criativa e não como limitação. Esse debate, portanto, configura-se como um campo para futuras produções acadêmicas, nas áreas da educação inclusiva, dos estudos sobre bilinguismo e do letramento em contextos de diversidade cultural. No contexto desta pesquisa, compreender essas diferenças é fundamental para refletir sobre os desafios enfrentados por professores surdos no ensino da Matemática, quando essa disciplina, tradicionalmente marcada por uma linguagem formal e simbólica, é mediada por pessoas com experiências diversas em relação à língua escrita. Ao reconhecer as singularidades da escrita surda, ampliamos a compreensão sobre os modos de ser, ensinar e aprender Matemática na escola, e reforçamos o compromisso com práticas pedagógicas bilíngues, inclusivas e culturalmente situadas.

Como apontam os Estudos Surdos e autores como Skliar (1998), a exclusão não acontece apenas pela ausência física da pessoa, mas também pela presença em condições precárias que silenciam, invisibilizam e negam direitos sob a aparência de inclusão. Veiga-Neto⁹⁷ (2001, p.23) argumenta que determinadas políticas de inclusão, ao buscarem conhecer os sujeitos para integrá-los, acabam por reforçar mecanismos de exclusão, especialmente quando operam com categorias generalizantes e normativas. Por um lado, esbarram na resistência de setores conservadores da educação. Por outro, deparam-se com dificuldades epistemológicas e práticas, especialmente quando adotam abordagens generalizantes que desconsideram a singularidade das identidades culturais envolvidas.

No que se refere às pessoas surdas, por exemplo, é comum que tais políticas tratem essa população de forma homogênea, negligenciando as experiências diversas que atravessam seus modos de ser, viver e aprender. Além disso, muitos discursos progressistas ainda operam a

⁹⁷ Para mais discussões sobre isso, acesse: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2107/3536-dossie-veiga-netoa.pdf>

partir de dicotomias simplificadoras, como dominadores/dominados ou incluídos/excluídos, sem considerar que a constituição das identidades surdas se dá em camadas históricas, linguísticas e culturais muito mais profundas, marcadas por processos de exclusão, resistência e criação de sentidos próprios.

Diante desse cenário, é urgente repensar os modelos de inclusão. Em outros casos, quando a construção de vínculos se dá exclusivamente por meio do intérprete, a experiência escolar se fragiliza, porque o professor deixa de ser referência direta para o aluno surdo. Esse distanciamento linguístico e afetivo não é apenas pedagógico, mas humano e reconhecê-lo é o primeiro passo para promover mudanças reais. Essa compreensão, aliada à intencionalidade pedagógica de utilizar a Libras como canal de comunicação e aprendizagem, respeitando sua função enquanto língua natural, contribui para que os alunos surdos operem mentalmente, relacionem conhecimentos prévios aos conteúdos escolares e desenvolvam criticidade e reflexão sobre o que aprendem. Levando isso em conta, é requerido conhecer o funcionamento da Língua de Sinais, as singularidades culturais e os diferentes modos de ser das pessoas surdas.

As entrevistas dos professores surdos que participaram desta pesquisa revelam histórias marcadas por experiências escolares em que o ensino da matemática era fortemente baseado na repetição e na memorização. Essa forma de aprendizagem, elaborada por meio de reprodução de procedimentos e distante da construção de significados, contribuiu para sentimento de frustração e exclusão. A professora Priscilla, por exemplo, compartilhou: *Era muito angustiante porque eu tentava gravar as coisas na minha cabeça como se fosse uma imagem de fotografia. No dia da prova eu tentava lembrar as palavras para escrever.*

Esses relatos dialogam com as críticas feitas por estudiosos da Educação Matemática, como D'Ambrosio (1990) e Smole, Diniz e Coutinho (2000), que alertam para os limites de um ensino que ignora a diversidade dos modos de aprender. Assim, quando essa mediação é fragilizada, ou seja, quando para alunos surdos a língua de instrução não é respeitada, o acesso ao conhecimento matemático torna-se ainda mais restrito. Nesse contexto, a Libras, sendo uma língua visual e espacial, exige práticas pedagógicas que valorizem a visualidade como caminho legítimo e potente para a aprendizagem. Recursos como imagens, esquemas, representações gráficas e materiais concretos não podem ser considerados unicamente como auxílio, mas como elementos estruturantes de uma didática às especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos (Quadros, 1997; Stumpf, 2005). Esse aspecto aparece nos relatos de Elzita, Riguel, Elisabeth e Priscilla que destacam a importância de visualizar os conteúdos para compreendê-los, adaptando estratégias e utilizando objetos para organizar e resolver operações matemáticas. Isso pode ser comprovado quando a Professora Elisabeth, diz:

Eu aprendi matemática utilizando material concreto, por exemplo eu separava as tampinhas de garrafas, lápis de cor para fazer a adição e subtração, mas as operações de divisão eu achava difícil e precisei de mais tempo e esforço para compreender o processo porque eu tinha que visualizar as coisas e adaptar as estratégias para facilitar a minha compreensão.

Ainda assim, ressaltamos que a utilização de recursos visuais, não é garantia do desenvolvimento cognitivo. Para isso, é imprescindível que esses materiais estejam articulados a uma mediação linguística, em Libras, de modo a colaborar para a construção de sentidos. Sem essa integração entre linguagem, visualidade e corporeidade, o ensino de matemática pode se tornar mais uma prática de exclusão, que propaga a lógica da memorização e da oralização.

As entrevistas também revelaram que muitos alunos surdos acabam recorrendo à imitação do comportamento de colegas ouvintes como única forma de tentar acompanhar as aulas, o que evidencia uma escola que, ao não reconhecer a surdez como diferença cultural e linguística, insiste em tratá-la sob uma lógica medicalizante e deficitária. Isso fica evidente na entrevista da Professora Elisabeth: *O professor falava para eu observar como os outros alunos resolviam as operações. Assim eu fui vendo como se fazia e utilizava várias formas de organizar os objetos e conseguia resolver as operações de adição, multiplicação.*

Outra informação trazida pelos entrevistados diz respeito à falta de intérpretes de Libras nos espaços educacionais. Essa experiência, que está longe de ser isolada, evidencia como o capacitismo institucionalizado opera por meio da negação de recursos básicos de acessibilidade, transferindo à pessoa surda a responsabilidade por se adaptar e permanecer, mesmo em contextos que não reconhecem sua diferença linguística e cultural. A Professora Andréa descreveu que: *Eu exigia que precisava de intérprete, mas eles diziam que se eu quisesse teria que pagar. Só conseguiram o intérprete quando eu já estava concluindo o curso, mas já não me ajudava em nada.*

Já o professor Riguel e a professora Ana Cirlene, ao refletir sobre a função do intérprete em sala de aula, apontaram que a presença desse profissional não supre as demandas da educação bilíngue. Para Riguel, a formação de professores fluentes em Libras, que atuem diretamente no processo de ensino, é fundamental para possibilitar uma aprendizagem que faça sentido. Tal apontamento encontra respaldo nas considerações de Laborit (1994), que problematiza a fragilidade das políticas inclusivas quando estas se sustentam na figura do intérprete, ignorando as tensões entre alunos, professores e profissionais da mediação.

Outro exemplo é que a presença de intérpretes de Libras nas escolas não garante a desconstrução de uma lógica de controle se a estrutura curricular, os materiais didáticos e a

formação docente continuarem pautados na centralidade da norma ouvinte. Convém ressaltarmos que o profissional Intérprete de Libras desempenha uma função de destaque ao mediar a comunicação entre professor e estudante surdo. Para evidenciar a importância disso, resgato um recorte da entrevista do Professor Riguel: *Acredito que seria perfeito se todo professor tivesse formação em Libras e também o intérprete tenha a mesma formação que o professor. Por exemplo, se você é professor de matemática, o intérprete tem que trabalhar juntos*. Assim, espera-se que o planejamento de atividades seja articulado entre os profissionais envolvidos, reconhecendo as particularidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos, para a construção e o desenvolvimento de uma aprendizagem inclusiva e crítica.

Ressalto que a formação em Libras na formação inicial de professores é um campo que suscita amplas discussões, porque se consolidou no Brasil por meio de uma obrigatoriedade legal que não se traduz em efetiva transformação das práticas pedagógicas. A inclusão de uma disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, ainda que represente um avanço importante no reconhecimento da Língua de Sinais como parte da educação, tem se mostrado insuficiente quando reduzida a um espaço isolado no currículo. Em muitos casos, o ensino é superficial, limitado a noções básicas, sem articulação com as práticas de ensino da área específica, como a Matemática, nem com reflexões sobre identidade, cultura surda e acessibilidade. Essa configuração corre o risco de transformar a disciplina em um cumprimento burocrático da lei, sem garantir que futuros professores estejam preparados para atuar em contextos bilíngues e multiculturais. Assim, é necessário repensar essa formação de modo mais integrado e crítico, de forma que a Libras não se reduza a uma disciplina, mas um eixo articulador de práticas inclusivas e de reconhecimento da diferença no processo educativo.

Diante desta realidade, o ensino de matemática para as pessoas surdas não pode se restringir à transposição de conteúdos para a Libras⁹⁸. Como aponta Dionysio (2024), o ensino bilíngue, que tem a Libras como língua central e o português escrito como segunda língua, é indispensável para o letramento matemático. A autora enfatiza que a construção de significados dos símbolos e linguagens matemáticas precisa ser ancorada em estratégias visuais, como figuras, imagens, gráficos e outros recursos que potencializam a aprendizagem.

Destacamos que a linguagem matemática, com suas especificidades e simbologias próprias, exige mais do que traduções literais. Com isso, Borges e Nogueira (2016, p. 3), reafirmam a importância de reconhecer a existência de uma linguagem matemática, caracterizada por suas especificidades e simbologias próprias que envolve não apenas a

⁹⁸ Para ampliar essas discussões, acesse: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/850/2254>

comunicação de conceitos, mas também a construção de significados que vão além dos sinais e símbolos.

Nunes et al. (2011) também contribuem para essa discussão ao afirmarem que, embora alunos surdos não apresentem comprometimentos cognitivos, seu desempenho em matemática pode ser impactado por uma atenção desproporcional, desde cedo, ao ensino da língua oral, em detrimento do desenvolvimento de habilidades lógico-matemáticas. Para refletir sobre esse aspecto, finalizo com um recorte da entrevista do Professor Riguel: *Acredito que o ideal seria que os professores de todas as matérias tivessem formação em Libras, ou seja, o professor vai usar as duas Línguas para ensinar. É impossível que apenas um intérprete consiga trabalhar todas as matérias. Isso é péssimo.*

Por fim, os relatos dos professores evidenciam a urgência de uma abordagem pedagógica que valorize a diversidade dos modos de aprender, e romper com currículos homogêneos para um ensino da matemática que seja visual, dialógico e culturalmente situado. A superação da lógica mecânica e da oralização forçada perpassa, pelo reconhecimento da Libras como língua legítima de instrução, pela formação de professores sensíveis à cultura surda e pela construção de práticas educativas comprometidas com a equidade e a justiça social.

As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa não se restringem às pessoas surdas que utilizam a Libras como principal forma de comunicação. É igualmente necessário lançar reflexões sobre os processos de escolarização de surdos considerados oralizados, ou seja, aqueles que não são sinalizantes da Língua de Sinais e que, muitas vezes, são invisibilizados nos debates educacionais.

Utilizar a oralidade não garante, por si só, a aprendizagem. Muitos desses alunos relatam percursos marcados por esforços intensos de adaptação a práticas escolares que pouco dialogam com suas reais necessidades linguísticas e cognitivas. A ausência da Libras em suas trajetórias escolares, longe de representar uma conquista, escancara os efeitos de políticas excludentes, sustentadas por ideais de normalização e reabilitação auditiva. Nessa lógica, a pessoa surda é constrangida a se ajustar ao modelo ouvinte, à custa de sua subjetividade e identidade.

No campo da matemática, as consequências dessa exclusão são ainda mais visíveis. O ensino tende a ser fragmentado, baseado na memorização de regras e desprovido de significados contextualizados. Quando não há recursos visuais, mediações linguísticas adequadas ou estratégias pedagógicas adaptadas, a matemática se torna uma linguagem inacessível para muitos. A crença de que a oralização eliminaria as barreiras da aprendizagem matemática ignora os processos históricos, sociais e subjetivos que atravessam a constituição da pessoa surda.

Diante desse cenário, é improrrogável repensar a formação de professores e o currículo

escolar, aqui entendido não apenas como conteúdo, mas como proposta formativa, para que sejam inseridos os modos de ser surdo, e as diferentes formas de aprender e ensinar. Modelos curriculares baseados exclusivamente em padrões linguísticos orais e homogeneizantes operam como ferramentas de exclusão, pois não contemplam as formas específicas de produção de sentido de pessoas que experienciam o mundo por outras vias sensoriais e expressivas.

A formação docente, por sua vez, precisa ser repensada. Mais do que ensinar Libras, é urgente disponibilizar condições para a formação de professores que possam acolher a diversidade de modos de comunicação e expressão, oralidade, leitura labial, escrita, recursos visuais e táteis. Essa formação não é apenas técnica, mas ética e política, pois envolve o acolhimento das experiências surdas, o reconhecimento da alteridade e o compromisso com práticas pedagógicas inclusivas.

A pesquisa que aqui se apresenta reafirma a surdez como uma construção social, cultural e política, e não como um dado biológico ou médico. Ao enfatizar as narrativas de professores surdos, propomos outras construções que não busca corrigir ou normalizar, mas valorizar a diferença como potência e possibilidade. Nesse contexto, as apresentações dessas histórias de vida não se limitaram a um procedimento metodológico. Trata-se de reconhecimento, um ato político de legitimação das experiências surdas.

Neste cenário, o ensino e a aprendizagem da Matemática reivindicam muito mais do que a produção de materiais didáticos específicos. Requerem o reconhecimento epistêmico e político das pessoas surdas como protagonistas. É preciso escutá-los, não com os ouvidos, mas com atenção ética, sensibilidade pedagógica e disposição para desaprender certezas. É preciso, construir junto com eles outras possibilidades de escola, de Matemática e de mundo.

A Matemática, como historicamente concebida, carrega a marca da objetividade, da universalidade e da neutralidade. Essa imagem, tão consolidada nas práticas escolares, sustenta a ideia de que existe apenas uma forma correta de aprender e ensinar: aquela que privilegia a lógica formal, a abstração e a linguagem escrita. No entanto, como já apontaram autores da Educação Matemática Crítica, como Skovsmose (2001) e Valero (2004), essa aparente neutralidade esconde relações de poder. A Matemática escolar opera como uma linguagem que molda subjetividades, impõe fronteiras e reforça exclusões.

Quando a escola afirma que a matemática é “para todos”, mas ignora os contextos culturais e linguísticos de seus alunos, acaba por naturalizar desigualdades e alimentar uma lógica meritocrática. Apenas os que performam conforme o esperado, corriqueiramente ouvintes, oralizados, fluentes em português escrito, são reconhecidos como “bons alunos”. Essa lógica se revela ainda mais inflexível com os alunos surdos, cuja vivência escolar é marcada

por barreiras linguísticas e epistemológicas impostas por um modelo educacional que não reconhece outras formas de saber, pensar e comunicar.

Dessa forma, é necessário desnaturalizar a ideia de neutralidade na matemática escolar. Como linguagem socialmente construída, ela está inserida em disputas simbólicas e materiais. Disputas que decidem quais conhecimentos são legitimados, quais corpos são reconhecidos e quais formas de ensino são valorizadas. Ao trazer à tona a perspectiva dos professores surdos, esta pesquisa propõe um deslocamento: que a visualidade da Libras e as epistemologias surdas sejam compreendidas não como barreiras, mas como fontes de potência para uma Educação Matemática mais crítica, plural e inclusiva.

O modelo tradicional de ensino, ao impor uma lógica única de aprendizagem, desconsidera as especificidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos. Essas práticas elucidam uma violência silenciosa, perpetuada por um sistema que normaliza deslegitima formas outras de conhecer, aprender e se expressar. O desafio, não está na matemática em si, mas na forma como ela é ensinada, sem vínculo com a experiência, sem contexto, sem visualidade e, sem respeito à língua e à identidade da pessoa surda.

Ainda assim, os relatos dos professores evidenciam resistência, ainda que diante das adversidades, eles persistiram, criaram estratégias e encontraram maneiras próprias de responder às exigências escolares. Essas histórias de vida reforçam a força das experiências surdas e nos convidam à construção de práticas pedagógicas menos desiguais, bilíngues e culturalmente situadas.

Como aponta Gesser (2012, p. 91), os contornos da trajetória dos surdos estão intimamente ligados à educação. Das escolas ecoam não apenas aprendizados, mas também frustrações, lamentações e desafios enfrentados cotidianamente por alunos, professores e famílias. A autora enfatiza a importância de uma política de inclusão, mas alerta para o modo como ela tem sido operacionalizada, muitas vezes, a presença do aluno surdo em salas regulares, ao lado de ouvintes, é tomada como garantia de igualdade de direitos. No entanto, sem o reconhecimento da diferença e a valorização de outras formas de comunicação e aprendizagem, essa inclusão tende a ser apenas formal e, excludente.

SEÇÃO 7 Deslocamentos possíveis: o que esta pesquisa anuncia

Ao longo desta pesquisa, fui levada a refletir sobre a minha ação como pesquisadora ouvinte ao escrever sobre as experiências de surdos professores no ensino da matemática. Além disso, esta pesquisa levanta um questionamento importante de como seria uma história de ouvintes contada por surdos? Se, como ouvinte, sou influenciada por minha perspectiva na estruturação da pesquisa, surdos pesquisadores também teriam abordagens diferentes ao relatar as experiências de ouvintes.

As reflexões desenvolvidas ao longo desta tese, articuladas a partir dos eixos teóricos língua, identidade e subjetividade, poder, normalização, exclusão, acesso ao conhecimento e práticas escolares, permitiram compreender que os processos de escolarização vividos por pessoas surdas não podem ser reduzidos a adaptações curriculares ou ao fornecimento de recursos técnicos. Trata-se, antes, de questionar os fundamentos da escola e do ensino que historicamente se organizaram a partir da negação da diferença. O ensino da matemática, nesse contexto, revela-se como campo estratégico para se observar as disputas entre projetos de normalização e práticas de resistência.

A Matemática ensinada na escola, apresentada como linguagem neutra e universal, opera também como dispositivo de exclusão quando não considera as especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas. Os relatos dos entrevistados nesta pesquisa evidenciam que o modo como a matemática foi experienciada em suas trajetórias, seja pela oralização forçada, pela ausência de intérpretes ou pela mecanização do ensino, impactou diretamente suas possibilidades de aprendizagem. Essas informações também revelam potências, a valorização da visualidade, o uso de materiais concretos, a articulação com o cotidiano e a Libras como língua de instrução são caminhos para uma educação matemática menos excludente.

As experiências entre os professores surdos entrevistados reafirmam que não existe um modo único de ser surdo, nem um único modo de ensinar ou aprender Matemática. Essa constatação nos leva a problematizar qualquer tentativa de homogeneização dessas pessoas sob a rubrica da inclusão. Reconhecer as diferenças e experiências das pessoas surdas, suas histórias de vida, suas formas de comunicação e seus modos de aprender é condição indispensável para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, que não se limitem a “ajustar” a pessoa surda à norma, mas que transformem a própria norma a partir do reconhecimento das diferenças.

Historicamente, diferentes formas de compreender a deficiência coexistem nos discursos sociais, nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas. Ainda que os movimentos

sociais, protagonizados por pessoas denominadas com deficiência e por pessoas surdas, tenham tensionado e ampliado essas compreensões, duas grandes matrizes de sentido continuam a orientar parte das interpretações contemporâneas, a perspectiva médica e a perspectiva social. Essas formas de entendimento não são estanques e, muitas vezes, operam de maneira entrelaçada, revelando as disputas em torno do que é a diferença e de como ela deve ser tratada.

Como mencionado no decorrer desta pesquisa, a perspectiva médica entende a deficiência como um déficit individual, localizado no corpo da pessoa. Essa percepção é marcada por um paradigma biomédico que busca diagnosticar, tratar e, quando possível, "normalizar" o corpo considerado fora do padrão. No caso da surdez, isso se traduz na centralidade da reabilitação auditiva, da oralização compulsória e na recorrente negação ou invisibilização da Libras como língua legítima. A pessoa surda, nesse entendimento, seria alguém que precisa se adequar à norma ouvinte, seja por meio de aparelhos auditivos, implantes cocleares ou de treinamento fonético. O corpo surdo é, portanto, medicalizado e submetido a uma lógica de correção.

Por outro lado, a perspectiva social desloca o foco da deficiência do corpo para o ambiente social e cultural. Ela compreende a deficiência como o resultado de barreiras impostas por uma sociedade que não está organizada para acolher a diversidade humana. As barreiras podem ser arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas ou atitudinais. Nesse entendimento, o problema não está na surdez em si, mas na ausência de acessibilidade linguística, na recusa em reconhecer a Libras como língua de instrução, e em currículos que ignoram os modos próprios de ser e de aprender das pessoas surdas. A deficiência, portanto, não é algo que a pessoa "tem", mas algo que é produzido pelas relações sociais.

Essas duas perspectivas não estão isoladas uma da outra. Elas coincidem e muitas vezes se sobrepõem, compondo um campo de disputas. Não é raro que, em nome da inclusão, práticas escolares reproduzam a lógica da normalização, exigindo que estudantes surdos se adequem aos padrões da comunicação oral, mesmo quando se disponibilizam intérpretes de Libras. Essa contradição evidencia a permanência de uma racionalidade medicalizante, mesmo sob discursos de inclusão.

Nesse sentido, os Estudos Surdos e os Estudos Culturais contribuem ao problematizar essas lógicas. Eles nos convidam a compreender a surdez não como falta, mas como diferença linguística e cultural. A surdez não é um problema a ser resolvido, mas uma forma de existência que carrega saberes, práticas e modos de ser próprios. Essa mudança de compreensão exige o reconhecimento da Libras como estruturante da subjetividade surda, e a valorização da cultura surda como legítima e produtora de conhecimento.

Diante dos resultados encontrados nesta investigação, destaco que este estudo rompe com barreiras político-sociais e epistemológicas ao evidenciar a subjetividade e as diferenças das experiências surdas na educação matemática. As narrativas aqui registradas não são reduzidas a relatos individuais, haja vista que se tratam de construções que ressaltam os processos históricos e culturais que moldam as experiências de surdos professores. Dessa forma, reitero a importância de estudos contínuos que considerem os contextos sociais, as discrepâncias e as vivências individuais, garantindo que as próprias pessoas surdas sejam protagonistas na formulação de políticas públicas e outras estratégias educacionais que atendam às suas necessidades em todos os ambientes sociais.

Esta pesquisa não pretendeu dar conta de todas as nuances que envolvem a surdez e o ensino da Matemática, mas buscou, por meio da escuta das narrativas, desestabilizar certezas e apontar caminhos para outras possibilidades. Os relatos dos surdos professores contribuíram para compreender as barreiras enfrentadas no processo educativo, e enfatizaram os processos de resistência, produção de sentidos e reinvenção de práticas. Assim, pensar o ensino de Matemática em sala de aula com estudantes surdos requer o reconhecimento da visualidade como elemento importante na mediação do conhecimento e o respeito à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Este estudo, ao dialogar com outras pesquisas e com os relatos de professores surdos, apresenta sugestões de estratégias pedagógicas, como exemplo, o uso de vídeos educativos sinalizados, jogos visuais, materiais manipuláveis e recursos digitais bilíngues que integrem Libras e Língua Portuguesa escrita. Também, são apontadas práticas como o desenvolvimento de sequências didáticas com ênfase no raciocínio visual-espacial, o uso de esquemas, mapas conceituais e representações pictóricas na construção de conceitos matemáticos.

É importante destacar que as reflexões apresentadas neste estudo não esgotam as discussões propostas. Outras análises podem ser desenvolvidas ou retomadas em produções científicas futuras, seja sobre o debate relacionando o contexto temporal e legal das experiências de cada professor surdo participante da pesquisa, seja articulando essas dimensões às especificidades da Educação Matemática. Nesse direcionamento, reflexões sobre a efetivação das políticas públicas, os debates em torno da inclusão escolar e social, os processos de ensino e aprendizagem de Matemática por estudantes surdos, bem como a formação de professores, de intérpretes de Libras e os diferentes modos de ser surdo, abrem múltiplas possibilidades investigativas, permitindo que novas pesquisas ampliem e problematizem os entendimentos já produzidos.

Enfatizo que os professores surdos têm uma função estratégica na produção de políticas

curriculares e práticas pedagógicas em Matemática, pois seu conhecimento sobre a aprendizagem e os modos de comunicação de estudantes surdos permite propor conteúdos e metodologias alinhados à cultura surda. Para que deixem de ser participantes da inclusão e se tornem autores do currículo, é necessário reconhecimento institucional de sua autoridade pedagógica, participação efetiva em espaços de decisão, formação continuada que valorize a Língua de Sinais e a identidade surda, produção de materiais didáticos acessíveis e sensibilização da comunidade escolar. Dessa forma, os professores surdos podem contribuir para um currículo, diverso e representativo, colaborando com a inclusão como construção colaborativa e não como adaptação pontual.

O percurso desta pesquisa evidenciou ainda que, embora haja um número expressivo de estudantes surdos nas escolas regulares brasileiras, a acessibilidade em Libras tem sido reduzida, quase sempre, à presença do intérprete em sala de aula ou ao atendimento em salas de recursos. Essa lógica, ainda que necessária, não garante por si só uma educação bilíngue para os estudantes sinalizantes de Libras. As entrevistas dos professores surdos com quem dialoguei reforçam a reivindicação de uma institucionalização legal que assegure a presença de professores surdos desde a educação infantil e que reconheça essa importância também na formação continuada de docentes. Tal medida não é apenas uma demanda da comunidade surda, mas uma urgência pedagógica, linguística e política, pois quanto mais cedo se tem acesso à Língua de Sinais, aumentam-se as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. Assim, ao defender a inserção de professores surdos como protagonistas do processo educativo, esta tese aponta para a superação de um modelo de inclusão parcial e para a construção de uma escola que reconheça a potencialidade da diferença e da experiência surda e compreende a Libras não como recurso de tradução, mas como língua natural e direito inalienável.

Neste cenário, a presença de professores surdos e bilíngues em sala, bem como a formação continuada de docentes ouvintes e o desenvolvimento de práticas visuais e bilíngues se delineia como uma das ações possíveis para contribuir para o ensino de Matemática e aprendizagem de estudantes surdos.

Por fim, reafirmar que não existe um modo único de ser surdo é, um convite ao reconhecimento da multiplicidade. As entrevistas que compõem esta pesquisa são situadas e evocam reflexões que exige de nós, professores, pesquisadores, formuladores de políticas, o compromisso com uma educação que reconheça a diferença como potência. Assim, esperamos que este trabalho inspire novas investigações, para repensar o currículo, as práticas pedagógicas e sociais, a formação de professores e a elaboração de políticas que acolham as múltiplas formas

de ser, aprender e ensinar.

Destaco que a versão digital escrita e o vídeo com a síntese desta pesquisa, produzido por mim com acessibilidade em Libras, está disponível no repositório da UNESP⁹⁹. Além disso, as gravações das entrevistas com os professores surdos encontram-se acessíveis no interior desta tese.

⁹⁹ <https://repositorio.unesp.br/>

REFERÊNCIAS

- ALBERTON, B. F. A. **Discursos curriculares sobre Educação Matemática para surdos**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- ALBERTON, M. **Educação de surdos: bilinguismo, inclusão e subjetividade**. Curitiba: Appris, 2015.
- ANTUNES ALBERTON, BRUNA FAGUNDES; KARNOPP, Lodenir Becker. Etnomatemática surda: práticas discursivas sobre ensino de matemática para surdos. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, v. 13, n. 2, p. 6-22, maio-ago. 2020.
- BACKES DIRCE STEIN, LUNARDI VALÉRIA LERCH, LUNARDI WILSON D.FILHO. A humanização hospitalar como expressão da ética. **Rev Latino-am Enfermagem**, 2006.
- BARALDI, I. M. **Retraços da educação matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção**. 288 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
- BEHDAD, A. Traveling to teach: postcolonial critics in the American academy. In: McARTHUR, C.; CRICHOLOW, W. (ed.). **Race, identity and representation in education**. New York: Routledge, 1993.
- BENJAMIN, WALTER. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- BICUDO, M. A. V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: BICUDO, M. A. V.; CAPPELLETTI, I. F. (ed.). **Fenomenologia: uma visão abrangente da Educação**. São Paulo: Olho D'Água, 1999. p. 11–51.
- BORGES, A. C.; NOGUEIRA, S. M. M. Educação matemática e surdez: o uso de materiais concretos e manipuláveis. **Revista Benjamin Constant**, v. 18, n. 1, p. 47–55, jan./jun. 2013.
- BORGES, F. A. **Institucionalização (sistemática) das representações sociais sobre a “deficiência” e a surdez: relações com o ensino de Ciências/Matemática**. 164 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.
- BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. Um panorama da inclusão de estudantes surdos nas aulas de Matemática. In: NOGUEIRA, C. M. I. (org.). **Surdez, inclusão e matemática**. Curitiba: Editora CRV, 2013. p. 43–70.
- BORGES, F. A.; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Das palavras aos sinais: o dito e o interpretado nas aulas de Matemática para alunos surdos inclusos. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 9, n. 20, p. 479–500, 2016.
- BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C.M.I. Uma análise das aulas de matemática para alunos surdos

inclusos em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. **Revista Educação e Linguagens**. Campo Mourão, v.1, n.1, p. 99-118, 2012.

BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C.M.I. Quatro aspectos necessários para se pensar o ensino de matemática para surdos. **Em Teia Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, Recife, v.4, n.3, p. 1-19, 2013. <https://doi.org/10.36397/emteia.v4i3.2226>.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei Federal n. 14.191, de 03 de agosto 2021**. Implementação da modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2, 7 jul. 2015.

CAMPBELL, F. K. **Contours of Ableism: The Production of Disability and Abledness**. London: Palgrave Macmillan, 2009.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235–250, jan./mar. 2012.

CAPES. **Banco de Teses e Dissertações da Capes**. Portal de Periódicos da Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: . Acesso: maio de 2023.

CARVALHO, M. L. M.; RIBEIRO, S. L. S. **História oral na educação: memórias e identidades**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2013.

CARVALHO, V. F.; CAMPELLO, A. R. e S. A existência de quatorze (14) identidades surdas. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 14, p. 139–152, jul. 2022. Disponível em: . Acesso em: 15 fev. 2024.

COUTINHO, A. E. Surdo, professor de surdos – perspectiva histórica e situação atual. In: MOURA, M. C.; VERGAMINI, S. A. A.; CAMPOS, S. R. L. **Educação para surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo: Santos Editora, 2008.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against

women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, July 1991.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1990.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, (Coleção Primeiros Passos). 2012.

DIONYSIO, R. Lugar da metodologia de ensino de matemática na formação de pedagogo bilíngue: reflexões a partir de narrativas docentes. **Revista Espaço**. 88-103, 2024.

DORZIAT, A. Diferentes olhares sobre a surdez e suas implicações educacionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2003. Disponível em: Acesso em: 22 set. 2023.

DORZIAT, A. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis: Vozes, (Coleção Educação Inclusiva). 2009.

EIJI, H. **Culturas, no plural**. Cultura Surda, 2013. Disponível em: <https://culturasurda.net/culturas-no-plural/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (orgs.). **Estudos da deficiência: antipacitismo e emancipação social**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 17-35.

FERNANDES, S. de F. **Surdez e Linguagens**. É possível o diálogo entre as diferenças? Dissertação - Mestrado em Linguística. Programa de Pós Graduação em Letras. Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 1998.

FERREIRA, N. S. C. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **História da Loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e seleção de textos por Roberto Machado. Tradução de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010b.

FOUCAULT, M. **A ordem do Discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. Tecnologias de si. In: HUTTON, Patrick H.; GUTMAN, Huck; MARTIN, Luther H. (orgs.). **Tecnologias do eu**: um seminário com Michel Foucault. Tradução de F. Durant-Bogaert. São Paulo: Loyola, 1988. p. 16-49.

FRIZZARINI, S. T.; NOGUEIRA, C. M. I. Conhecimentos prévios dos alunos surdos fluentes em libras referentes à linguagem algébrica no ensino médio. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 373-390, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8717>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GARNICA, A. V. M. (Org.). História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. **História Oral**, p. 35-53, 2015.

GARNICA, A. V. M. (Org.). **Cartografias contemporâneas**: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil. Curitiba: Appris, 2012.

GARNICA, A. V. M. História oral como recurso para a pesquisa em educação matemática: um estudo de caso brasileiro. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 5., 2005, Porto. **Anais [...]**. Porto: Associação de Professores de Matemática de Portugal, 2005. p. 1-12.

GARNICA, A. V. M., e ROLKOUSKI, E. Breve, mas verídica história de uma pesquisa sobre como o professor se torna o professor que é: (im)possibilidades e (in)conclusões. In: GARNICA, A. V. M. Garnica (Org.), **Cartografias contemporâneas**: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil. Curitiba. PA: Appris. 2014, p. 87-129.

GARNICA, A. V. M.; FERNANDES, D. N.; SILVA, H. Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre regimes de historicidade e história oral. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 213-250, dez. 2011.

GARNICA, A. V. M.; MARTINS-SALANDIM, M. E. História oral e educação matemática: perspectiva e um projeto coletivo. In: RODEGHERO, C. S.; GRINBERG, L.; FROTSCHER, M. (org.). **História oral e práticas educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016. p. 181-194.

GARNICA, A. V. M.; SILVA, Fernanda Aparecida da. Um ensaio sobre História Oral: considerações teórico-metodológicas e possibilidades de pesquisa em Educação Matemática. **Revista de Educação Matemática**, v. 17, n. 2, p. 145-162, 2019.

GESSER, A. Libras? **Que língua é essa?** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GESSER, M., BLOCK, P., e MELLO, A. G. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In M. Gesser; G. L. K. Böck, & P. H. Lopes (Eds.), **Estudos da Deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social**, 2020.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GÓMEZ, W. ¿Qué constituye a los lenguajes natural y matemático?. SAPIENS, 6(1), 47-60. 2005.

HALL, S. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomas Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KNIJNIK, G. Educação matemática, exclusão Social e Política do Conhecimento. **Bolema**, Rio Claro, v. 14, n. 16, p. 12-28, 2001.

KNIJNIK, G. **Exclusão e Resistência**: Educação Matemática e Legitimidade Cultural. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

LABORIT, E. **O Grito do silêncio**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LARROSA B. J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002. Disponível em: . Acesso em: 10 nov. 2022.

LISBOA, S.; KASSAR, M. Capacitismo e educação inclusiva: entre a teoria crítica e os desafios da práxis. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 1051–1068, out./dez. 2013.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Marcadores culturais surdos: quando eles são específicos no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 3 (edição especial), pág. 81-100, jul/dez. 2006.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L. **Educação de Surdos e Currículo**: um campo de lutas e conflitos. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

MAARTIN, S. **Visualidade e surdez**: a pedagogia da diferença no espaço escolar. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

MARCONE, R. **Deficiencialismo**: a invenção da deficiência pela normalidade. 2015. 170 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo**: um exame da década de 1960. 2012. 273 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012. Disponível em: . Acesso em: 11 dez. 2022.

MELLO, A. C. de. **Capacitismo**: a opressão por trás da ideia de normal. São Paulo: Jandaíra, 2022.

MELLO, A. G. de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 05 jan. 2025.

MENDES, E. G. Pesquisas sobre inclusão escolar: revisão da agenda de um grupo de pesquisa.

Revista Eletrônica de Educação: Reveduc, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 3-25, 2008.

MOURA, A. Q. **Educação Matemática e crianças surdas:** explorando possibilidades de um cenário para investigação. 132 f. Dissertação (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

MOURÃO, C.; SILVEIRA, C. A presença da música e a cultura surda na literatura infantil. In: SEMINÁRIO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 5. Florianópolis, 2012. **Anais.** Florianópolis: UFSC; UNISUL, 2012. Disponível em: 5º. SLIJS (ufsc.br). Acesso 15 de outubro de 2023.

NOGUEIRA, C. M. I.; MACHADO, E. L. **O ensino de matemática para deficientes auditivos: uma visão psicopedagógica.** 1996. Relatório Final de Projeto de Pesquisa - Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR.1996.

NOGUEIRA, C. M. I.; CARNEIRO, M. I. N.; SOARES, B.I.N. **Língua Brasileira de Sinais.** Maringá, Pr: CESUMAR, 2018.

NOGUEIRA, C. M. I.; NOGUEIRA, V. I. **História da educação de surdos.** (on line). Faculdade Eficaz. Maringá. 2012.

NOGUEIRA, C. M. I.; ZANQUETTA, M. E. M. T. Surdez, bilinguismo e o ensino tradicional da Matemática. In: NOGUEIRA, C.M.I. (Org.) **Surdez, inclusão e Matemática.** Curitiba: CRV: 2013.

NOGUEIRA, C. M. I; PANOSSIAN, M. L.; SOARES, B. I. N. Do oralismo ao bilinguismo: o movimento da legislação e políticas públicas brasileiras. In: VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial, São Carlos/SP, 2018. **Anais do VIII CBEE.** São Carlos: UFSCar, 2018.

NOGUEIRA, C. M. I.; BORGES, F. A.; FRIZZARINI, S. T. Os surdos e a inclusão: uma análise pela via do ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. In: NOGUEIRA, C. M. I. (Org.). **Surdez, inclusão e matemática.** Curitiba: CRV, 2013. p. 163-184.

NOGUEIRA, M. A.; CARNEIRO, M. da P. R. **Surdez: uma abordagem educacional.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

NUNES, T.; EVANS, D.; BARROS, L.; BURMAN, D. Educação matemática de crianças surdas: os efeitos de uma intervenção precoce. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 3, p. 530–539, 2011.

NUNES, T.; EVANS, D.; BARROS, R.; BURMAN, D. Promovendo o Sucesso das Crianças Surdas em Matemática: Uma Intervenção Precoce. **Anais do XIII CIAEM IACME**, Recife, Brasil, 2011.

OPENAI. ChatGPT (GPT-4). **Ferramenta de inteligência artificial para geração de texto.** OpenAI, 2025. Disponível em: . Acesso em: 14 abr. 2025.

PADDEN, C., & HUMPHRIES, T. (2005). **Inside Deaf Culture.** Cambridge, MA: Harvard University Press. 2000.

PELUSO, L. Tradução entre espanhol escrito e lengua de señas uruguaia videogravada: um novo desafio. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, nº especial 2, p. 479-504, jul/dez 2015.

PERLIN, G. **História dos surdos**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2002. (Caderno Pedagógico).

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (org.) **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, G. **Língua de sinais e surdez**: experiências, identidades e formação docente. Porto Alegre: Mediação, 2004.

PERLIN, G. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PERLIN, G.; REIS, F. Surdos: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, G. **Surdos**: Leituras Contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

PIMENTA, M. L. **"De mais ou de menos?"** A resolução de problemas por surdos adultos. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

PIMENTA, N. Oficina-palestra de cultura e diversidade. **Anais** do Seminário do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 19 a 21 de setembro de 2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PORTELLI, A. **O que faz a história oral diferente**. Tradução: Maria Therezinha Janine Ribeiro. Revisão Técnica: Déa Ribeiro Fenelon. Projeto História, São Paulo, v. 14, p. 25-39, fev. 1997.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**. Tradução de Déa Ribeiro Fenelon. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, A. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral**. Projeto História, São Paulo: PUC-SP, n. 15, p. 13-49, abr. 1997. Disponível em: . Acesso em: 15 fev. 2025.

PRETI, D. **Análise de textos orais**. 4.ed. São Paulo: Humanitas Publicações. FFLCH/USP, 1999 (Projetos Paralelos, v.1)

QUADROS, R. M. de. **A educação de surdos**: a aquisição de linguagem. Porto Alegre:

Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de. **Línguas de sinais e educação dos surdos: uma perspectiva sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

ROOTS, J. **The politics of visual language: deafness, language choice, and political socialization**. Canada: Carleton University Press, 1999.

ROSA, E. A. C.; BARALDI, I. M. Inclusão escolar: algumas discussões em educação matemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 690–709, 2016. DOI: . Disponível em: . Acesso em: 01 set. 2023.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAID, E. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente** [1978]. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SALANDIM, M. E. M.; SILVA, K. A. da. Entre facas e motosserras: problematizando práticas de pesquisa com História Oral. **Ciência & Educação**, v. 26, 2020.

SALES, E. R. de. **A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos surdos**. 2013. 235f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVA, H. da; BARALDI, I. M.; GARNICA, A. V. M. Livros didáticos e formação de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 257–273, out./dez. 2013. Disponível em: . Acesso em: 07 jun. 2022.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVEIRA, C. **O currículo de Língua de Sinais na Educação de Surdos**. 2006. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Processos Inclusivos) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SILVEIRA, C. H.; MOURÃO, C. H. N. Literatura infantil: música faz parte da cultura surda? In: SEMINÁRIO NACIONAL EDUCAÇÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE, 2009, Taquara. **Anais...** Taquara: Faculdades Integradas de Taquara, 2009.

SILVEIRA, D. D. **O que os surdos contam sobre a matemática nas suas trajetórias**

escolares: a produção de fontes orais em Libras a partir da História Oral. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 168,f. 2018.

SKLIAR, C. (org.). **Educação & exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C. Uma perspectiva socio-histórica sobre a educação e a psicologia dos surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Educação & exclusão.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1997. v. 1, p. 105–155.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, C. Diversidade, diferença e desigualdade: para uma pedagogia da escuta. In: VEIGA-NETO, A. (org.). **Escritos de Michel Foucault:** educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica:** a questão da democracia. Campinas: Papirus, 2001.

SKOVSMOSE, O. Cenários para investigação. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 13, n. 14, p. 57–86, 2000. Disponível em: Acesso em: 23 jan. 2024.

SKOVSMOSE, O. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica.** Campinas: Papirus, 2008.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática e democracia.** Tradução de Beatriz D'Ambrosio e Regina Grando. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

SKOVSMOSE, O. **Paisagens de investigação:** a matemática como uma possibilidade de diálogo. Tradução de Beatriz A. D'Ambrosio e Maria Ignez M. Wodewotzki. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção Tendências em Educação Matemática). 2001.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. S.; COUTINHO, C. **Educação matemática:** nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, BEATRIZ IGNATIUS NOGUEIRA. **Enfim, Posso Falar!** Relatos de surdos paranaenses que vivenciaram a transformação do oralismo ao bilinguismo. Dissertação - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós- Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Curitiba, 2019.

SOUZA, D. P. F. de. **A educação de surdos sob a perspectiva de sua cultura e identidade.**

Manaus: Clube de Autores, 2018.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOUZA, R. M. J. de. **Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade**. 2015. 170 p. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2015.

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

STROBEL, K. L. **Surdez: educação e protagonismo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

STROBEL, K. L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STROBEL, K. L.; DIAS, S. M. S. (org.). **Surdez: abordagem geral**. Curitiba: APTA Gráfica e Editora, 1995.

STROBEL, K. **As imagens do "ser surdo": a diferença e a cultura surda**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

STUMPF, M. R. **Educação matemática para surdos: aspectos pedagógicos, culturais e linguísticos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, (Coleção Pedagogia e Educação). 2010.

SÁ, N. R. L. de. Discurso surdo: a escrita dos sinais. In: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 169-192.

SÁ, N. R. L. de. **Os estudos surdos. EU-SURDO**, Salvador, 2006. Disponível em: <>. Acesso em: 24 mar. 2023.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: EDUA, 2002.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

VALERO, P. Política da aprendizagem matemática: o caso da inclusão. In: SKOVSMOSE, Ole; VALERO, P. **Educação matemática e as facetas do trabalho docente**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 13-38.

VALERO, P. **Políticas do conhecimento e a matemática escolar**. In: SKOVSMOSE, Ole;

VALERO, P. (orgs.). **Educação matemática em contextos de mudanças**. Trad. R. G. da Silva et al. Campinas: Papirus, 2004. p. 11-38.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 183-194, jul./nov. 2001.

VIANA, F. R e BARRETO, M. C. **O ensino de Ma-temática para alunos com surdez: desafios docentes. Apre-ndizagens discentes**. Curitiba: CRV. 2014.

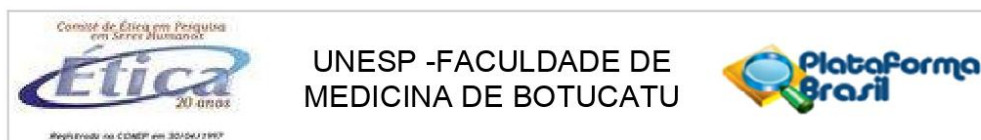
VIANNA, C. R. Gente, seres humanos: corpos, textos, vidas. In: GARNICA, A.V.M.; SILVA, S.R.V. (Org.). **Grupo História Oral e Educação Matemática: exercícios de pesquisa**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2010.

VIANNA, C. R. Sem título. In: GARNICA, A. V, M. (org.). **Cartografias contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil**. Curitiba: Appris, 2014. p. 67-86.

WRIGLEY, O. **A política da surdez**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

Aprovação do Comitê de Ética



Continuação do Parecer: 5.558.097

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_corrigido.docx	14/06/2022 12:12:31	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_corrigida.pdf	14/06/2022 12:11:22	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Outros	Oficio_de_Apresentacao.pdf	03/06/2022 20:41:40	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	03/06/2022 20:39:15	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Outros	Termo_de_Confidencialidade.pdf	03/06/2022 20:38:31	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Outros	Declaracao_de_pesquisadores.pdf	03/06/2022 20:37:54	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Outros	Declaracao_ciencia_da_pesquisa.pdf	03/06/2022 20:37:09	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Outros	Carta_de_Cessao.pdf	03/06/2022 20:36:27	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Outros	Ata_Aprovacao_do_Projeto.pdf	03/06/2022 20:32:14	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Outros	Anuencia_do_Programa.pdf	03/06/2022 20:31:53	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Outros	Analise_de_Merito.pdf	03/06/2022 20:31:27	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Rosenilda_corrigido_.docx	03/06/2022 20:30:41	EMERSON ROLKOUSKI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOTUCATU, 02 de Agosto de 2022

Assinado por:
Trajano Sardenberg
 (Coordenador(a))

Endereço: Chácara Butignolli, s/n

Bairro: Rubião Junior

UF: SP

Município: BOTUCATU

Telefone: (14)3880-1609

CEP: 18.618-970

E-mail: cep@fmb.unesp.br

ANEXO B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa de Doutorado intitulada **Professores pedagogos surdos e a matemática** que será desenvolvida por Rosenilda Rocha Bueno, RG, CPF, pertencente ao programa de Pós- Graduação em Educação Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Emerson Rolkouski, professor colaborador do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática – PPGEM, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Instituto de Geociência e Ciências Exatas/Unesp/Rio Claro e docente na Universidade Federal do Paraná, Departamento de Expressão Gráfica.

O objetivo da referida pesquisa, o objetivo geral do estudo é elaborar compreensões sobre as experiências de professores surdos com a matemática. Caso aceite este convite, participará de uma entrevista, que será gravada em vídeo para posterior análise. A entrevista será agendada conforme disponibilidade sua disponibilidade e o tempo destinado para tal, variará de 20 a 30 minutos. Também, caso necessário será solicitado o preenchimento de um questionário, para a complementação dos dados coletados pela entrevista. Transcrições de falas e informações passadas por você participante serão utilizados em relatórios de pesquisa, artigos, livros e, principalmente, na publicação da tese de doutorado, de domínio público. Além disso, está garantido ao participante o anonimato de suas informações pessoais, como por exemplo, os documentos pessoais e seu endereço, sendo mantido apenas a identificação do seu nome na divulgação dos resultados, conforme a metodologia adotada pelo Grupo de Estudos da História Oral.

Ressalto que, as entrevistas serão previamente marcadas, conforme a disponibilidade de cada participante e em um lugar privado. Ademais, caso necessário, haverá tempo hábil para preenchimento do questionário. Durante a entrevista, a discussão será voltada aos objetivos da pesquisa de criar fontes escritas a partir das narrativas das experiências com a matemática, o objetivo geral do estudo é elaborar compreensões sobre as experiências de professores surdos com a matemática. Assim sendo, os objetivos específicos são: identificar como e quando a matemática se fez presente na vida dos colaboradores; compreender quais aprendizagens sobre a matemática são importantes para as pessoas surdas; refletir de que maneiras as narrativas dos colaboradores desta pesquisa podem contribuir para o ensino de matemática para surdos; ressaltar as possibilidades de desenvolver uma educação matemática pensada para e por pessoas surdas.

Existem riscos mínimos ao participante, como a possibilidade dele sentir-se constrangido em ter divulgado alguma opinião/relato sobre os temas tratados. Nesse sentido, destacamos que o participante poderá, a qualquer momento, pedir para que seja retirada/corrigida toda manifestação que ele tiver durante a coleta de dados.

Para minimizar tais riscos, serão adotados alguns procedimentos, tais como: agendamento prévio da coleta de dados; busca de um local privado e sem interferência de terceiros para a realização da coleta; permissão que o participante tenha acesso ao material, às perguntas antes da gravação da entrevista, caso seja de sua vontade; aceitar a solicitação de interrupção da gravação do procedimento em áudio ou imagem, pelo participante ou providenciar tal interrupção, caso observe alterações de humor ou saúde que coloquem o participante em risco durante a coleta de dados.

Os benefícios de sua participação podem ser variados e ir além do que se visualiza inicialmente. Compreende-se que você poderá contribuir com suas reflexões de um modo particular para a área da Educação Matemática e em específico da Educação Inclusiva, na medida em que colocará em relevância as perspectivas de pessoas que se encontram pouco representadas em trabalhos acadêmicos da área, sobre suas experiências, dificuldades e anseios com relação à matemática.

O pesquisador está à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir durante a realização da pesquisa. Além disso, o participante tem o direito de deixar a pesquisa a qualquer momento, sem constrangimento ou penalização alguma. Para participar, também não terá nenhuma despesa, bem como nenhum tipo de remuneração. A participação é voluntária.

Ainda esclareço que este documento, após aprovação do CEP será elaborado em 2 vias, sendo uma entregue a você participante da pesquisa e outra será mantida em arquivo por mim, pesquisadora.

Se você se sente esclarecido sobre a sua participação na pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o a assinar este Termo.

Rio Claro, 2022.

ANEXO C - QUESTIONÁRIO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Curitiba, 2022.

QUESTIONARIO

Prezados, esse questionário foi elaborado para atender a pesquisa de Doutorado cujo título é **Professores pedagogos surdos e a matemática**, a qual será realizada pelo: **Orientador da Pesquisa:** Emerson Rolkouski e a **Pesquisadora Principal:** Rosenilda Rocha Bueno, o objetivo geral do estudo é elaborar compreensões sobre as experiências de professores surdos com a matemática. Assim sendo, os objetivos específicos são: identificar como e quando a matemática se fez presente na vida dos colaboradores; compreender quais aprendizagens sobre a matemática são importantes para as pessoas surdas; refletir de que maneiras as narrativas dos colaboradores desta pesquisa podem contribuir para o ensino de matemática para surdos; ressaltar as possibilidades de desenvolver uma educação matemática pensada para e por pessoas surdas. Para isso, serão analisadas narrativas construídas a partir de entrevistas realizadas com professores pedagogos surdos que atuam em diferentes setores na rede estadual de educação de Mato Grosso. Assim sendo, as entrevistas serão registradas por meio de gravação em vídeo. Desse modo, segue abaixo as perguntas que guiarão o diálogo para a coleta de informações.

Para início dessa conversa...

- 1- Qual o seu nome?
- 2- Qual o local de seu nascimento?
- 3- Qual cidade você reside?
- 4- Qual o nome de seus pais?
- 5- Você tem alguém na família que é surdo?
- 6- Como e com que idade você aprendeu Libras?
- 7- Alguém da sua família utiliza-se da Libras para se comunicar com você?
- 8- Você se recorda quando e como foi o seu primeiro contato com a matemática?
- 9- Com quantos anos você ingressou na escola?
- 10- Como foi seu relacionamento com os colegas ouvintes?
- 11- Como foi seu relacionamento com

seus professores?

12- De que maneira você aprendeu a matemática na escola?

13- Você teve intérprete em sala de aula?

14- Você frequentou o Atendimento Educacional Especializado?

15- Qual a sua formação acadêmica?

16- Qual a razão de escolher esse curso?

17- Onde cursou sua graduação e o que te fez escolher essa instituição?

18- Sobre o ensino superior, como foram suas experiências com a matemática?

19- Quanto tempo você atua como professor?

20- Em qual instituição de ensino você trabalha e quais atividades desenvolve?

21- Na condição de surdo professor, de que forma é a sua

relação com a matemática?

22- Sobre suas vivências formativas em serviço. A formação que você recebe atende as suas necessidades?

23- Você cursa outras formações que não sejam ofertadas pelo estado?

24- Para você como o estado poderia atender a formação

continuada para professores surdos?

25- Para você, como o aluno surdo aprende matemática?

26- De que modo você pensa que poderia ser o ensino de

matemática para alunos surdos?

*** 27-** Para você, qual seria o melhor modo para receber a textualização/transcrição da sua entrevista?

*** 28-** A metodologia que utilizamos na pesquisa é intitulada História Oral, sendo que o modo de comunicação ocorre através da oralidade (voz). Agora você está se comunicando usando a Língua de Sinais. Diante disso, como poderia ser nomeada essa metodologia?

Atenciosamente,



Rosenilda Rocha Bueno

ANEXO D- CARTAS DE CESSÃO

Carta de Cessão - Andréa Dos Santos Leite



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

Eu, **Andréa dos Santos Leite** nº 1114562-5
, declaro ceder a Rosenilda Rocha Bueno, RG nº 1281302-8 SSP MT, os direitos sobre os registros das gravações em vídeo das entrevistas que lhe será concedida, após, a aprovação do projeto no Comitê de Ética e sobre a transcrição literal da entrevista; sobre a textualização (edição) do registro oral, que me será apresentada, conferida e por mim legitimada; sobre a divulgação do meu nome, imagem, identificação e sobre documentos por mim cedidos. Estou ciente de que o material em alusão irá compor a sua tese de doutorado, que versa sobre **Professores pedagogos surdos e a matemática** e que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro (SP), podendo o pesquisador, para tal fim, publicar integral ou parcialmente o conteúdo da textualização, bem como a minha identificação e referências à minha pessoa, neste ou em estudos posteriores, desde que exclusivamente para fins acadêmicos e referenciando sempre o estudo do qual o material faz parte originalmente. Outrossim, autorizo o seu arquivamento em bancos de dados físicos e eletrônicos, com fins acadêmicos, para posteriores consultas ou estudos por esse ou outros pesquisadores.

Cuiabá, 24 de outubro de 2024.

Documento assinado digitalmente
ANDREA DOS SANTOS LEITE
Data: 25/10/2024 12:33:48 (-300)
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Carta de Cessão Elisabeth dos Santos Petroni



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

Eu, Elisabeth dos Santos Petroni RG nº 0848384-0, declaro ceder a Rosenilda Rocha Bueno, RG nº 1281302-8 SSP MT, os direitos sobre os registros das gravações em vídeo das entrevistas que lhe será concedida, após, a aprovação do projeto no Comitê de Ética e sobre a transcrição literal da entrevista; sobre a textualização (edição) do registro oral, que me será apresentada, conferida e por mim legitimada; sobre a divulgação do meu nome, imagem, identificação e sobre documentos por mim cedidos. Estou ciente de que o material em alusão irá compor a sua tese de doutorado, que versa sobre **Professores pedagogos surdos e a matemática** e que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro (SP), podendo o pesquisador, para tal fim, publicar integral ou parcialmente o conteúdo da textualização, bem como a minha identificação e referências à minha pessoa, neste ou em estudos posteriores, desde que exclusivamente para fins acadêmicos e referenciando sempre o estudo do qual o material faz parte originalmente. Outrossim, autorizo o seu arquivamento em bancos de dados físicos e eletrônicos, com fins acadêmicos, para posteriores consultas ou estudos por esse ou outros pesquisadores.

Cuiabá, 2024.


Assinatura da Participante

Carta de Cessão Priscilla Lopes Ferreira



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
 INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

Eu, Priscilla Lopes Ferreira RG nº 19689314 SSP/MT, declaro ceder a Rosenilda Rocha Bueno, RG nº 1281302-8 SSP MT, os direitos sobre os registros das gravações em vídeo das entrevistas que lhe será concedida, após, a aprovação do projeto no Comitê de Ética e sobre a transcrição literal da entrevista; sobre a textualização (edição) do registro oral, que me será apresentada, conferida e por mim legitimada; sobre a divulgação do meu nome, imagem, identificação e sobre documentos por mim cedidos. Estou ciente de que o material em alusão irá compor a sua tese de doutorado, que versa sobre **Professores pedagogos surdos e a matemática** e que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro (SP), podendo o pesquisador, para tal fim, publicar integral ou parcialmente o conteúdo da textualização, bem como a minha identificação e referências à minha pessoa, neste ou em estudos posteriores, desde que exclusivamente para fins acadêmicos e referenciando sempre o estudo do qual o material faz parte originalmente. Outrossim, autorizo o seu arquivamento em bancos de dados físicos e eletrônicos, com fins acadêmicos, para posteriores consultas ou estudos por esse ou outros pesquisadores.

Cuiabá MT, 31 de outubro de 2024.



Documento assinado digitalmente
 PRISCILLA LOPES FERREIRA
 Data: 31/10/2024 14:49:12-0300
 Verifique em <https://validar.it6.gov.br>

Carta de Cessão Onésimo Lima Pantoja

CARTA DE CESSÃO

Eu, Onesimo lima pantoja 01014722 _____ RG nº

_____, declaro ceder a Rosenilda Rocha Bueno, RG nº 1281302-8 SSP MT, os direitos sobre os registros das gravações em vídeo das entrevistas que lhe será concedida, após, a aprovação do projeto no Comitê de Ética e sobre a transcrição literal da entrevista; sobre a textualização (edição) do registro oral, que me será apresentada, conferida e por mim legitimada; sobre a divulgação do meu nome, imagem, identificação e sobre documentos por mim cedidos. Estou ciente de que o material em alusão irá compor a sua tese de doutorado, que versa sobre **Professores pedagogos surdos e a matemática** e que será apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro (SP), podendo o pesquisador, para tal fim, publicar integral ou parcialmente o conteúdo da textualização, bem como a minha identificação e referências à minha pessoa, neste ou em estudos posteriores, desde que exclusivamente para fins acadêmicos e referenciando sempre o estudo do qual o material faz parte originalmente. Outrossim, autorizo o seu arquivamento em bancos de dados físicos e eletrônicos, com fins acadêmicos, para posteriores consultas ou estudos por esse ou outros pesquisadores.

Cuiabá, 2024.

Documento assinado digitalmente
 **ONESIMO LIMA PANTOJA**
Data: 31/10/2024 15:34:37 -0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Carta de Cessão Ana Cirlene Ferreira





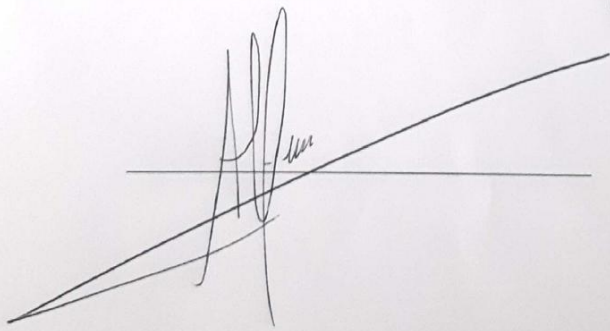
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
 "JULIO DE MESQUITA FILHO"
 INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

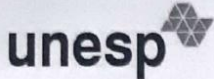
CARTA DE CESSÃO

Eu, Ana Cirlene Ferreira RG nº 604.862-55/MT declaro ceder a Rosenilda Rocha Bueno, RG nº 1281302-8 SSP MT, os direitos sobre os registros das gravações em vídeo das entrevistas que lhe será concedida, após, a aprovação do projeto no Comitê de Ética e sobre a transcrição literal da entrevista; sobre a textualização (edição) do registro oral, que me será apresentada, conferida e por mim legitimada; sobre a divulgação do meu nome, imagem, identificação e sobre documentos por mim cedidos. Estou ciente de que o material em alusão irá compor a sua tese de doutorado, que versa sobre **Professores pedagogos surdos e a matemática** e que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro (SP), podendo o pesquisador, para tal fim, publicar integral ou parcialmente o conteúdo da textualização, bem como a minha identificação e referências à minha pessoa, neste ou em estudos posteriores, desde que exclusivamente para fins acadêmicos e referenciando sempre o estudo do qual o material faz parte originalmente. Outrossim, autorizo o seu arquivamento em bancos de dados físicos e eletrônicos, com fins acadêmicos, para posteriores consultas ou estudos por esse ou outros pesquisadores.

Cuiabá, 2022.



Carta de Cessão Elzita Maria da Costa



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

Eu, Elzita Maria da Costa RG nº 164.0594-3, declaro ceder a Rosenilda Rocha Bueno, RG nº 1281302-8 SSP MT, os direitos sobre os registros das gravações em vídeo das entrevistas que lhe será concedida, após, a aprovação do projeto no Comitê de Ética sobre a transcrição literal da entrevista; sobre a textualização (edição) do registro oral, que me será apresentada, conferida e por mim legitimada; sobre a divulgação do meu nome, imagem, identificação e sobre documentos por mim cedidos. Estou ciente de que o material em alusão irá compor a sua tese de doutorado, que versa sobre **Professores pedagogos surdos e a matemática** e que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro (SP), podendo o pesquisador, para tal fim, publicar integral ou parcialmente o conteúdo da textualização, bem como a minha identificação e referências à minha pessoa, neste ou em estudos posteriores, desde que exclusivamente para fins acadêmicos e referenciando sempre o estudo do qual o material faz parte originalmente. Outrossim, autorizo o seu arquivamento em bancos de dados físicos e eletrônicos, com fins acadêmicos, para posteriores consultas ou estudos por esse ou outros pesquisadores.

Cuiabá, 2022.



Carta de Cessão Riguel Brum de Paula



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

CARTA DE CESSÃO

Eu, Riguel Brum de Paula RG nº 12966456, declaro ceder a Rosenilda Rocha Bueno, RG nº 1281302-8 SSP MT, os direitos sobre os registros das gravações em vídeo das entrevistas que lhe será concedida, após, a aprovação do projeto no Comitê de Ética sobre a transcrição literal da entrevista; sobre a textualização (edição) do registro oral, que me será apresentada, conferida e por mim legitimada; sobre a divulgação do meu nome, imagem, identificação e sobre documentos por mim cedidos. Estou ciente de que o material em alusão irá compor a sua tese de doutorado, que versa sobre **Professores pedagogos surdos e a matemática** e que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Rio Claro (SP), podendo o pesquisador, para tal fim, publicar integral ou parcialmente o conteúdo da textualização, bem como a minha identificação e referências à minha pessoa, neste ou em estudos posteriores, desde que exclusivamente para fins acadêmicos e referenciando sempre o estudo do qual o material faz parte originalmente. Outrossim, autorizo o seu arquivamento em bancos de dados físicos e eletrônicos, com fins acadêmicos, para posteriores consultas ou estudos por esse ou outros pesquisadores.

Cuiabá, 2022.

Riguel Brum de Paula

ANEXO E -AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO SEDUC MT



Cuiabá, março de 2022

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E INTERESSE DE CAMPO DE PESQUISA

A Diretoria Regional de Educação DRE Cuiabá, que responde pelo sistema estadual de ensino dos municípios de sua jurisdição, está ciente do desenvolvimento da pesquisa de doutorado da servidora, **Rosenilda Rocha Bueno**, sob a orientação do **Dr. Emerson Rolkouski**. Inicialmente a pesquisa está intitulada: **"Professores Pedagogos Surdos e suas experiências com a matemática"**, tendo como participantes/depoentes, professores surdos que atuam em diversos setores na Rede Estadual de Educação na cidade de Cuiabá, e caso necessário, em outros municípios do Estado de Mato Grosso.

Por ser verdade firmamos a presente

Atenciosamente

Fábio Bernardo da Silva
Diretor Regional de Educação de Cuiabá
Ass. nº 001877/2022

Secretaria Estadual de Educação