INSTITUTO DE MATEMÁTICA

Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRJ

PERCURSOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS DE SURDOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

THAMIRES BELO DE JESUS

Rio de Janeiro
5 de agosto de 2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE MATEMÁTICA

THAMIRES BELO DE JESUS

PERCURSOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS DE SURDOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Ensino e História da Matemática e da Física.

Orientador: Prof. Dr. Agnaldo da Conceição Esquincalha.

Rio de Janeiro
2024

CIP - Catalogação na Publicação

J58p

Jesus, Thamires Belo de
Percursos formativos e profissionais de surdos professores de matemática a partir de narrativas (auto)biográficas / Thamires Belo de Jesus. -- Rio de Janeiro, 2024.
201 f.

Orientador: Agnaldo da Conceição Esquincalha.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Programa de Pós Graduação em Ensino de Matemática, 2024.

1. Surdos professores de matemática. 2. Narrativas (auto)biográficas. 3. Paradigma Indiciário. 4. Educação Matemática. 5. Educação de Surdos. I. da Conceição Esquincalha, Agnaldo, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

THAMIRES BELO DE JESUS

PERCURSOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS DE SURDOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA A PARTIR DE NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRG, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Doutora em Ensino e História da Matemática e da Física.

Aprovada em: 05 de agosto de 2024

Banca Examinadora:

gov.br Documento assinado digitalmente
AGNALDO DA CONCEICAO ESQUINCALHA
Data: 15/01/2025 07:05:51-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Agnaldo da Conceição Esquincalha (Orientador)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Assinatura dispensada pela Resolução CEPG Nº 128/2022
Carmen Lucia Brancaglion Passos
Universidade Federal de São Carlos

Assinatura dispensada pela Resolução CEPG Nº 128/2022
Clélia Maria Ignatius Nogueira
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Universidade Estadual do Paraná

Assinatura dispensada pela Resolução CEPG Nº 128/2022
Edmar Reis Thiengo
Instituto Federal do Espírito Santo

Assinatura dispensada pela Resolução CEPG Nº 128/2022
Gisela Maria da Fonseca Pinto
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Assinatura dispensada pela Resolução CEPG Nº 128/2022
Sara Moitinho da Silva
Instituto Nacional de Educação de Surdos

Dedico esta tese aos meus pais, Vicente e Maria,
que lá atrás incentivaram uma menina a sonhar

AGRADECIMENTOS

Escrevo esta sessão já vivenciando a experiência de gestar minha filha, meu raio de sol. Então, ao invés de iniciar os agradecimentos por aqueles que me deram a vida, vou começar por quem descenderá de mim.

Filha, antes mesmo de você estar dentro de mim, já desempenhou um importante papel para a finalização desta tese. Por muitos e muitos momentos, o desejo de finalizar da tese e poder me preparar para te encontrar era o combustível que me movia em frente. Um dia te contarei sobre toda essa aventura, mas já deixo registrado meu agradecimento por você ter me permitido já ser a sua morada no dia da defesa e por você representar dias de sol em meio a tempos nublados. Como já te amo, minha Malu, meu raio de sol.

Também preciso a gradecer à Thamires Belo de Jesus de ontem. Àquela criança-menina-mulher que nunca desistiu dos seus sonhos. A Thamires doutora de hoje é fruto da Thamires sonhadora de ontem. Eu nunca desisti dos meus sonhos. Jamais desistam dos seus sonhos.

A ação de transformar agradecimentos em palavras, me faz lembrar de muitas outras pessoas que contribuíram, direta e indiretamente, para essa concretização. Sem dúvidas, o alicerce central de tudo isso foi minha família.

Agradeço ao meu pai e minha mãe, por terem dado asas à imaginação de uma menina preta que sempre ousou em sonhar. Meus sonhos me fizeram enxergar além dos muros de onde vivia e me conduziram até aqui. Agradeço aos meus pais por terem me dado o melhor presente que poderia receber ainda na infância: investimento em educação. A educação transformou minha vida. Agradeço a eles pelos almoços de domingo, regados a comida deliciosa e piadas repetidas que me deslocavam para um mundo leve e simples, bem diferente do mundo acadêmico em que vivia.

Ao meu esposo, cumplice, melhor amigo, papai da Malu, companheiro de aventuras... obrigada por me manter de pé quando eu queria desistir. Obrigada por cada lágrima enxugada, por cada caminhada ou idas à praia para eu respirar e arejar a mente. Sem a sua força e apoio diário eu certamente não teria concluído esta etapa. Obrigada por ser leveza, porto seguro e amor. Obrigada pelos cafés demorados aos finais e semana, pelo aconchego de infinitos abraços e pelas loucuras vividas em nossas viagens-refúgio. Obrigada por ter me permitido vivenciar o “tornar-se doutora” do jeito que sempre sonhei, sendo morada da nossa pequena Malu. Obrigada por ter vivido toda essa aventura comigo. Este título certamente também é seu.

Ao meu casal favorito, Digo e Lilica, os dindos da Malu. Irmão e cunhada, obrigada por serem a segurança que a família representa e representou durante todo esse processo. Obrigada pelas conversas e encontros leves que remetiam à origem e porto seguro. Obrigada pelo delicioso bolo recebido no dia da defesa. Obrigada por todos os cuidados diários que recebi ao longo dessa trajetória.

Agradeço a todo o corpo docente do Pemat, especialmente àqueles que ministraram disciplinas para mim. O contexto pandêmico impediu que os encontros fossem presenciais, mas, certamente, eles foram ricos, mesmo que realizados em ambientes virtuais. Um agradecimento especial ao meu orientador, Agnaldo Esquincalha. Obrigada por ter acolhido meu projeto de pesquisa e minhas ideias.

Confesso que não estava em meus planos cursar o doutorado num formato remoto, entretanto existiu um parceiro que tornou os dias desafiadores em momentos mais leves. Foi um prazer conhecer o meu amigo Wagner Garcez e dividir com ele cada etapa da escrita acadêmica e cada discussão sobre Narrativas. Ter uma pesquisa “irmã” da sua tornou o processo mais seguro, leve e muitas ideias foram construídas a partir das nossas discussões.

Sou grata a dois amigos que ajudaram a manter acesa a chama do doutorado. Bruna Prane e Lauro Sá, obrigada pelas trocas, pelas videochamadas e pelas conversas acadêmicas que floresceram ideias não só para minha tese, mas para

o meu “tornar-se” uma professora doutora. Especialmente agradeço a você, Senhora, pelas acolhidas, choros e risos durante as conversas nas mesas do bar. Obrigada por acolher as outras vertentes da Thamires: uma doutoranda-mulher-esposa-filha-amiga-dona-de-casa e muitas outras “eu” que desempenhamos ao longo da vida.

Expresso meu agradecimento aos professores Hamilton, Nóbrega e Maria. Vocês são parte essencial desta tese. Suas histórias de vida trouxeram materialidade para minhas discussões e tenho certeza de que as pessoas têm muito a aprender com vocês.

Agradeço aos membros da banca por aceitarem acolher meu trabalho e fazer uma leitura cuidadosa do meu texto, desde a qualificação até a defesa. Agradeço pelas contribuições valiosas para minha pesquisa.

Agradeço ao Instituto Federal do Espírito Santo por ter permitido que eu cursasse parte do doutorado usufruindo do afastamento integral das minhas atividades profissionais. Esta ação permitiu que eu desfrutasse de dias mais calmos e com dedicação maior ao doutorado.

A melhor forma de encerrar esta sessão de agradecimento é falando de quem nunca me abandonou e foi minha fortaleza: Deus. Você ouviu e acolheu todos os meus sonhos, ao longo de uma vida inteira. Você entendeu os planos de uma menina sonhadora, quando nem todos pareciam aceitar. Você me permitiu viver todo esse processo com saúde. Toda honra e glória a você. Amém!!!

Eu sou o sonho dos meus pais, que eram sonhos dos avós
Que eram sonhos dos meus ancestrais
Vitória é sonho dos olhares, que nos aguardam nos lares
Crendo que na volta somos mais

O lar é nesse abraço, a casa, o detalhe
Onde plantamos paz
Se tem metade divide, se tem o dobro convide
É assim que Deus vive nos mortais

É o primeiro diploma
A viagem, a nova porta que se abre
Da janela do carro, o vento diz
Esteja atento aos milagres

(Emicida – Trevo, Figuinha e Suor na Camisa)

RESUMO

E eu não posso ser o único surdo da matemática. A matemática seria uma boa para mim, mas eu pergunto, por que professores de matemática apenas ouvintes? A pessoa surda também tem histórias diferentes, é importante mostrar isso, evidenciar isso. Estas frases de Hamilton, Nóbrega e Maria respectivamente, capturam a essência desta pesquisa. Três surdos, com trajetórias singulares, tornaram-se professores de matemática. Esta pesquisa teve por objetivo compreender, a partir de indícios narrativos, como os percursos formativos e profissionais de surdos professores de matemática foram estabelecidos. Inicialmente, foram realizadas entrevistas narrativas com os três professores, contando com a colaboração de Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. As entrevistas foram transcritas e enredadas resultando em narrativas (auto)biográficas. Denominou-se *indícios narrativos* as pistas e detalhes menos aparentes encontrados nas narrativas (auto)biográficas de Hamilton, Nóbrega e Maria. Esses indícios permitiram responder à questão de pesquisa: Como os percursos formativos e profissionais de surdos professores de matemática foram estabelecidos? Tornar-se um surdo professor de matemática, para os participantes desta pesquisa, compreende uma trajetória interseccional marcada por isolamentos, obstáculos físicos e atitudinais, experiências visuais e pela coragem de romper um espaço pré-estabelecido pelo marcador linguístico, ainda que a legitimidade alcançada pela formação não tenha garantido a legitimidade do exercício profissional. Os fragmentos de narrativas que iniciam este resumo são um convite para conhecer histórias de vida singulares.

Palavras-chave: Surdos professores de matemática. Narrativas (auto)biográficas. Paradigma Indiciário. Educação Matemática. Educação de Surdos

ABSTRACT

And I can't be the only math deaf person. Math would be a good fit for me, but I ask, why are math teachers only hearing? Deaf people also have different stories, it is important to show this, highlight this. These phrases by Hamilton, Nóbrega and Maria respectively, capture the essence of this research. Three deaf people, with unique trajectories, became mathematics teachers. This research aimed to understand, based on narrative evidence, how the training and professional paths of deaf mathematics teachers were established. Initially, narrative interviews were carried out with the three teachers, with the collaboration of Brazilian Sign Language Translators and Interpreters. The interviews were transcribed and intertwined resulting in (auto)biographical narratives. The less apparent clues and details found in the (auto)biographical narratives of Hamilton, Nóbrega and Maria were called narrative clues. These clues allowed us to answer the research question: How were the training and professional paths of deaf mathematics teachers established? Becoming a deaf mathematics teacher, for the participants of this research, comprises an intersectional trajectory marked by isolation, physical and attitudinal obstacles, visual experiences and the courage to break a space pre-established by the linguistic marker, even though the legitimacy achieved by training has not guaranteed the legitimacy of professional practice. The narrative fragments that begin this summary are an invitation to discover unique life stories.

Keywords: Deaf mathematics teachers. (Auto)biographical narratives. Index Paradigm. Mathematics Education. Deaf Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Formatura do Ensino Fundamental I, 1995 28

Figura 2 - Primeiro registro profissional na carteira de trabalho 29

Figura 3 - Reportagem da revista SESI, aprovação no vestibular 2007 30

Figura 4 - Aula de fotogrametria no curso Técnico de Geoprocessamento 31

Figura 5 - Minha mãe, meu irmão, eu e meu pai na colação de grau no Curso de Licenciatura em Matemática, março de 2012..... 32

Figura 6 - Turma do curso de Libras numa aula prática no Shopping Vitória - ES..... 33

Figura 7 - Defesa da Dissertação de mestrado no Ifes..... 34

Figura 8 - Trilha metodológica..... 58

Figura 9 - Estados onde surdos professores de matemática residem 61

Figura 10 - Subtemas dos eixos temáticos..... 0

Figura 11 - processo de produção das narrativas (auto)biográficas 68

Figura 12 - Ilustração do Paradigma Indiciário para interpretação dos textos de campo 77

Figura 13 - Vídeo aula ministrada por Nóbrega – apresentação do problema..... 151

Figura 14 - Vídeo aula ministrada por Nóbrega – parte da dívida foi quitada 152

Figura 15 - Vídeo aula ministrada por Nóbrega – reestabelecimento do limite..... 153

Figura 16 - Ilustração de um bigode..... 172

Figura 17 - Reportagem da revista Carta Capital 175

Figura 18 - Expectativa de gerações para que descendentes de uma família de baixa renda atinjam a renda média 177

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisas narrativas de/com surdos professores por região do Brasil 47

Tabela 2 - Áreas/locais de atuação dos surdos professores que colaboraram com as pesquisas mapeadas 49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses publicadas no Brasil sobre educação matemática no contexto da surdez..... 42

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de Matrículas de pessoas surdas no Ensino Superior 162

Gráfico 2 - Matrículas de pessoas surdas no Ensino Superior por Unidade Federativa 163

Gráfico 3 - Matrículas de pessoas surdas nos Cursos de Graduação por sexo 164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAS - Centro de Apoio ao Surdo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFETES - Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo

CODA - Child of Deaf Adults

EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática

Enem - Encontro Nacional de Educação Matemática

ENEMI - Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva

EJA - Educação de Jovens e Adultos

GPEMI - Grupo de Pesquisa em Educação Matemática Inclusiva

GPNEP - Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores

GT13 - Grupo de Trabalho Diferença, Inclusão e Educação Matemática

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES - no Instituto Federal do Espírito Santo

INES - Instituto Nacional de Surdos

Libras - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

UNIVATES - Universidade do Vale do Taquari

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFPEL - Universidade Federal de Pelotas

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

USP - Universidade de São Paulo

UNES - Universidade Estadual Paulista

UFV - Universidade Federal de Viçosa

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

SEDU - Secretaria de Estado da Educação,

SBEM - Sociedade Brasileira de Educação Matemática

TCC - Trabalho de conclusão de curso

TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 19

PRIMEIRO MOMENTO: PRESSUPOSTOS DA PESQUISA 24

QUANDO NASCE UMA TESE? 24
PRESSUPOSTOS PESSOAIS 27
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS 37
PRESSUPOSTOS CONTEXTUAIS 45

SEGUNDO MOMENTO: A PESQUISA NARRATIVA COMO TRILHA METODOLÓGICA 52

FONTE DOS DADOS: OS COLABORADORES 60
REGISTRO DO PERCURSO: A ENTREVISTA NARRATIVA E AS NOTAS NARRATIVAS 63
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE NARRATIVA (DE NARRATIVAS) 70

TERCEIRO MOMENTO: PERCURSOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS DE SURDOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA 79

A NARRATIVA DE HAMILTON 80
A NARRATIVA DE NÓBREGA 102
A NARRATIVA DE MARIA 125

QUARTO MOMENTO: INDÍCIOS NARRATIVOS 144

A VISUALIDADE 145
O ISOLAMENTO FAMILIAR-ESCOLAR 157
LEGITIMIDADE PROFISSIONAL 167
DO BIGODE AO ELEVADOR SOCIAL 172
O LUGAR DO SURDO 180

APÓS CONHECER HISTÓRIAS DE VIDA DE SURDOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA, O QUE ME SURPREENDEU? 184

REFERÊNCIAS 192

APÊNDICES 201

APRESENTAÇÃO

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
sem aprender a refazer, a retocar o sonho
por causa do qual a gente se pôs a caminhar.
Paulo Freire[1]

Começo essa caminhada levando comigo as palavras de Paulo Freire e, tomando a liberdade para parafraseá-lo, entendo que ninguém pesquisa sem aprender a pesquisar, sem aprender a fazer pesquisa pesquisando...

Escrevo[2] a apresentação desta tese em outubro de 2022. Num primeiro momento imaginei que a escreveria no período final da pesquisa, mas já cheguei a pensar que a deveria ter escrito antes. Como assim, iniciar um texto sem uma apresentação? Mas a escrevo em um agora (que já será passado quando você tiver contato com o texto). Meu objetivo com esta seção é situar você em relação à estrutura do texto, assim como um trailer de um filme, para que tenha um sinal de onde imagino chegar, mesmo quando me encontrar à deriva ou não souber ao certo o lugar que chegarei.

Do ponto de vista acadêmico-profissional, meu encontro com a temática central desta pesquisa, a surdez, teve início *ainda* (num sentido temporal precoce) ou *somente* (num sentido temporal tardio) na graduação – o tempo é mesmo relativo. Vou contar essa história daqui a pouco, mas desde aquele encontro venho sendo atravessada por experiências, leituras e reflexões que me levaram a pensar sobre o ensino de matemática no contexto da surdez. Do ponto de vista pessoal o encontro aconteceu bem antes, como diziam meus avós, "*desde que me entendo por gente*"[3]. É que sempre fui fascinada pela experiência de conviver com gente, de aprender com gente, de construir minha história com gente.

Ao longo do meu caminhar acadêmico-profissional, inquietei-me com a vontade de partilhar ideias com pessoas que vivenciam a experiência da surdez.

---

[1] (FREIRE, 1997, p. 79)

[2] Ao longo deste texto a primeira pessoa do singular será predominante. Mas existem vários "eus" dentro deste "eu". O eu-pesquisadora, o eu-estudante, o eu-mulher, o eu-professores, o eu-professoras, o eu-teóricos, o eu-teóricas, o eu-orientador.

[3] Expressão popular utilizada para se referir aquele momento que começamos a tomar consciência de certas coisas.

Já professora de matemática, e após a experiência de conhecer um surdo professor de matemática, meu interesse se ampliou. A partir dos diálogos com autores que buscam produzir pesquisas em colaboração com pessoas que vivenciam processos de marginalização social, da existência de professores de matemática surdos, e da vontade e necessidade de ouvi-los e aprender com eles, objetivei:

Compreender, a partir de indícios narrativos, como os percursos formativos e profissionais de surdos professores de matemática foram estabelecidos.

Observe que faço uso do termo “surdos professores de matemática” e não “professores de matemática surdos”. Foram dois os motivos para este uso: este termo foi utilizado por dois dos professores entrevistados e quando consultado, um deles explicou que o termo “surdo professor de matemática” destaca uma das diversas profissões que um surdo pode desempenhar e não foca apenas na surdez. Também encontrei motivos na pesquisa do Daniel Junqueira Carvalho, um surdo professor, ao afirmar que “a ideia é propor que a palavra SURDO não adjetive o professor, mas sim, que Surdo seja substantivo e que a docência seja uma prática dentre outras possíveis. Ou seja, ‘o surdo que é professor’” (CARVALHO, 2016, p. 10, destaque do autor).

Estou a pensar se o termo “percursos formativos e profissionais” é capaz de representar tudo que será evidenciado pelos colaboradores da pesquisa em suas narrativas. E, de forma antecipada, destaco que, por “percursos formativos e profissionais” entendo todos os caminhos e experiências narrados pelos surdos professores que os levaram até a consolidação de tornarem-se professores de matemática. Mesmo quando esses caminhos, num primeiro momento, não estabelecerem uma relação direta com o caminhar formativo e profissional.

A compreensão desses percursos formativos e profissionais perpassa pelo conhecimento das experiências vivenciadas por esses professores. Assim, tenho por objetivos específicos:

i) Investigar histórias de vida de surdos professores de matemática no contexto escolar e profissional;

ii) Buscar experiências que mobilizaram os percursos formativos e profissionais de cada surdo professor.

Dentre inúmeros possíveis caminhos, escolhi compreender esses percursos por meio das narrativas. De forma mais precisa, por meio das narrativas (auto)biográficas – narrativas autobiográficas fornecidas pelos colaboradores (aqui por meio da Língua Brasileira de Sinais), intermediadas pelos tradutores e intérpretes de Libras e transformadas em narrativas biográficas por mim, enquanto pesquisadora, à medida que as materializo em texto por meio da língua portuguesa. O uso do termo (auto) demarca justamente o trabalho colaborativo biográfico e autobiográfico (PASSEGGI, 2010).

Feitas algumas considerações iniciais, o documento está organizado em quatro momentos:

PRIMEIRO MOMENTO

Os conhecimentos importantes para produção de uma pesquisa vão além dos ensinamentos presentes nos livros, sendo também construídos nas experiências partilhadas com outros ao longo do percurso. Aqui destaco as participações nos eventos científicos. Num deles, o Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática (EBRAPEM), fui orientada a iniciar minha pesquisa situando o leitor sobre meus pressupostos teóricos, mas aqui acrescento também os pessoais e contextuais.

Narro minha trajetória acadêmico-profissional e o processo de "nascimento" desta tese. Uso o termo nascimento, pois apesar da temática me acompanhar há um longo tempo, tenho registro do dia exato em que minhas inquietações se materializaram no presente "tema de pesquisa" e chamo esse momento de nascimento da tese.

Numa tentativa de já estabelecer diálogos com outros no caminhar para a produção de conhecimento, faço aqui uma discussão interseccional sobre surdez. Me arrisquei a provocar estruturas mais comuns nas discussões sobre surdez e movimentar diferentes diálogos que extrapolam a polarização ouvinte-surdo.

Ainda numa perspectiva de diálogos, busquei olhar para outras pesquisas também produzidas em colaboração com surdos professores, mesmo que em contextos diferentes da matemática.

SEGUNDO MOMENTO

Visualizo os caminhos metodológicos como um mapa autoral que liga uma pessoa a um destino. Sem querer me alongar, apresento uma breve explicação para isso. Durante as férias de janeiro de 2019 fiz uma viagem-experiência na Amazônia e lá pude realizar trilhas sem marcação, ou seja, o percurso era criado na hora e de forma única considerando a experiência do ribeirinho[4] que nos guiava. Trazendo esta sabedoria para o campo acadêmico, sei que diferentes caminhos podem ser trilhados e diversas ferramentas mobilizadas para produção de uma pesquisa. Aqui apresento os caminhos criados por mim para trilhar a pesquisa e por quais locais fiz minhas paradas. Desta forma, não vou utilizar um método, mas criar um método específico para os contextos que encontrei pelo caminho.

Na trilha metodológica, inicialmente situo você sobre quem caminhará comigo. Quem serão os colaboradores que eu convido para produzir esta tese. Descrevo como cheguei até os surdos professores de matemática e de onde eles falam. Em Seguida, apresento os pressupostos da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELY, 2015) e das narrativas (auto)biográficas (PASSEGGI, 2010). Uma vez discutidos tais pressupostos, descrevo a forma como essas histórias foram acessadas – a entrevista narrativa. Uma vez acessadas, busco estratégias para interpretá-las e recorro a um modelo epistemológico para tal interpretação: o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 2014; LEANDRO, 2020) que nos permite buscar indícios e pistas nas subjetividades, para além do que foi dito, permitindo uma flexibilidade para modificar rotas de análise quando necessário. Por fim, discuto a análise narrativa – forma escolhida para discutir os indícios encontrados. Optei pelo formato narrativo e inspirada na pesquisa de Leandro (2020) tomarei as notas jornalísticas[5] como ferramenta auxiliar.

TERCEIRO MOMENTO

Aqui apresento as histórias de vida por meio das narrativas (auto)biográficas. Assim como costuma-se fazer numa sessão de cinema, sugiro que pegue a pipoca e esteja atenta aos detalhes. E deixe do lado de fora suas

[4] Forma que as pessoas residentes nas margens dos rios da Amazônia se denominavam. Sou ribeirinho, diziam eles!

[5] A nota jornalística objetiva apresentar informações de forma breve, auxiliando na narração de um evento ocorrido ou que esteja acontecendo.

concepções teóricas e epistemológicas para adentrar neste momento da pesquisa, pois é hora de conhecer os colaboradores deste texto, pois sem eles, as palavras aqui seriam vazias. O momento de permitir conhecer percursos formativos e profissionais de surdos professores de matemática por meio de histórias singulares. Meu papel neste momento será o de contadora de histórias, apenas, sem contestações, conexões, diálogos e reflexões.

QUARTO MOMENTO

Hora de ir em busca dos indícios narrativos presentes nas narrativas (auto)biográficas construídas no terceiro momento. Aqui busco pistas nas histórias de vida dos colaboradores, além de momentos em que seus caminhos se cruzam ou distanciam. Esta busca será direcionada pela inquietação: quais pistas foram deixadas pelos surdos professores de matemática, em suas narrativas, que me permitem compreender como seus percursos formativos e profissionais foram estabelecidos?

Para além dos objetivos já apresentados até aqui, pretendo, ao final desta pesquisa, narrar a você, o que me surpreendeu ao conhecer as histórias de vida de surdos professores de matemática. E espero que essas histórias surpreendam você também...

Boa trilha!

PRIMEIRO MOMENTO: PRESSUPOSTOS DA PESQUISA

> É possível caminhar sozinho. Mas o bom viajor sabe
> que a grande caminhada é a vida e esta supõe
> companheiros […] Feliz de quem se sente em perene
> caminhada e de quem vê no próximo um eventual e
> desejável companheiro.
> Dom Hélder Câmara[6]

QUANDO NASCE UMA TESE?

Eu diria que minha tese nasceu do desespero e da insegurança. Mas será que posso dizer isso aqui, agora, já? Bom, deixa eu recomeçar de um jeito diferente:

Acredito que uma tese nasce muito antes do encontro entre doutoranda e orientador. A minha, em especial, nasceu de encontros e desencontros da minha pessoa com indivíduos surdos. Nasceu da vontade de uma professora, que atua na educação básica, técnica e tecnológica, mostrar potencialidades que ocorrem no chão da escola. Nasceu da vontade de possibilitar que os outros também contribuíssem com a pesquisa, não como objetos de pesquisa, mas como parceiros. Nasceu de uma vontade de ser escuta do outro.

O propósito inicial era acompanhar a prática de um surdo professor de matemática. Até aí tudo ótimo, porém o início da jornada do doutorado que se materializa nesta tese se misturou com o início da pandemia causada pela covid-19[7]. Março de 2020: novos formatos de relações foram estabelecidos em nossa sociedade. Encontros, entretenimento, trabalho, estudos e lazer foram ajustados

---

[6] (CÂMARA, 1976, p. 27-28)

[7] A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Os primeiros casos de Covid-19 foram registrados na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, mas rapidamente se espalhou pelo mundo, alcançando status de pandemia. O primeiro caso confirmado no Brasil ocorreu em 26 de fevereiro de 2020; logo em seguida, em março do mesmo ano, o Brasil decretou transmissão comunitária e no mesmo mês, precisamente no dia 17, registrou a primeira morte em decorrência do novo coronavírus. Ainda no mês de março as primeiras medidas de distanciamento social foram estabelecidas. O Brasil iniciou o processo de vacinação, com a vacina Coronavac, em 17 de janeiro de 2021 como inciativa e ação do Governo do Estado de São Paulo. Até o dia 30/11/2022 o Brasil registrava 35 milhões de casos e 689.665 mortes.
Fontes: http://cadernos.ensp.fiocruz.br/ e https://covid.saude.gov.br/.

ao formato virtual e isso frustrou meus objetivos iniciais, enquanto pesquisadora, de “estar fisicamente nos espaços de estudo e pesquisa”. O primeiro desafio havia surgido, tornar a pesquisa exequível dentro do contexto pandêmico.

Ajustamos o objetivo e nos propomos, naquele momento inicial da pandemia, a trabalhar com uma pesquisa do tipo estado da arte e promover reflexões sobre as experiências compartilhadas por professores junto a estudantes surdos, a partir de relatos de experiências compartilhados em eventos científicos. O mapeamento dos trabalhos foi realizado e para isso consideramos três importantes eventos do cenário nacional: Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM), Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (ENEMI) e Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM). Mas a pesquisa não caminhou! Me vi paralisada.

Sabe aquele relacionamento que aponta fragilidades, mas as partes envolvidas se mantêm dedicadas a fazer dar certo? Foi assim com esse relacionamento... deu certo por um tempo, mas percebi que algum ponto precisava ser ajustado. Estava faltando algo! Foram meses de reflexões, leituras e tentativas de fazer dar certo.

> *- oi, Thamires e Wagner! tudo bem? Thamires havia indicado o interesse de vocês de criação de um grupo, e eu queria mesmo marcar uma reunião conjunta, mas já vou adiantando por aqui...*
> *- acho que vocês precisam dar um gás na pesquisa, já estamos encerrando o segundo ano... sei que são dois anos bastante atípicos, mas mesmo assim, precisamos fazer as coisas funcionarem de alguma forma...*
> *(Ag, no grupo de orientação no WhatsApp[8] – novembro de 2021)[9]*

As coisas realmente precisavam funcionar de alguma forma. Penso que cheguei no doutorado tão decidida dos caminhos que poderia trilhar, que os obstáculos da pandemia me fizeram paralisar. Paralisei. Me vi sozinha e senti medo de caminhar. E ali fiquei. Acredito que o ato de pesquisar seja realmente

[8] WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas para smartphones e computadores. Além de mensagens de texto, é possível enviar imagens, vídeos e documentos PDF, além de realizar ligações de áudio e vídeo por meio da conexão com a internet.
[9] Este formato textual será utilizado ao longo do texto para indicar diálogos orais e escritos que estabeleci com outras pessoas e que mobilizaram reflexões importantes para o desenvolvimento da pesquisa e para a construção do texto.

assim: idas e vindas, tropeços, pausas e recomeços. E agora, será que encontraria uma saída?

> *- Ei meninos, bom dia*
> *- Gente, sai da reunião com a cabeça fervilhando de ideias e dúvidas (normal né, rsrs)! Vou colocar aqui uma ideia que me surgiu essa madrugada. Assim como o Wagner, fiquei pensando que ter uma parte prática na pesquisa pode me ajudar a ter mais gás durante o processo.*
> *- Hoje cedo conversei com Hamilton (surdo professor aqui do ES) e ele disse que existem 8 surdos professores de matemática e ele tem um grupo no whatsApp com todos.*
> *- Pensei: uma entrevista com esses professores e nessa entrevista tocar em assuntos que identifiquei na leitura dos trabalhos do ENEM, SIPEM e ENEMI e em pontos que extrapolam a educação especial como: cultura, identidade, diferença. Como se convidasse os surdos professores para discutir esses assuntos comigo. A ideia de "dar voz" que para mim é muito importante!*
> *- O que acham? Se eu estiver viajando muito podem falar! Risos*
> *(Thami, no grupo de orientação no WhatsApp – novembro de 2021)*

Será que estava viajando muito?

Naquele momento caótico de reestruturação da pesquisa usei o termo “dar voz” ainda que “entre aspas”, mas não era o objetivo da pesquisa que se reinventava ali, afinal os surdos professores sempre tiveram voz, mas nem sempre estiveram no cerne das discussões que perpassam suas próprias especificidades. O correto seria ser escuta e escrever com eles que vivenciam a própria experiência da surdez. Mas isso é papo para outro momento!

> *Reflexões de professores surdos de matemática a partir da literatura de pesquisa brasileira sobre a educação matemática de surdos, escrita por ouvintes?*
> *(Ag, no grupo de orientação no WhatsApp – novembro de 2021)*

É isso! Era o que faltava: pessoas, histórias, conversas, contribuições de outros e outras. Uma saída para não me sentir tão solitária e ter outros parceiros nesta trajetória. Pronto! Já posso oficializar que na madrugada do dia 11 de novembro de 2021, a essência desta tese (re)nascia! Ao longo das páginas seguintes narrarei, na companhia de outros e outras, os caminhos e chegadas de uma pesquisa que teve por combustível motivador a busca por respostas para

a seguinte inquietação: *Como os percursos formativos e profissionais de surdos professores de matemática foram estabelecidos?*

Agora que a proposta de tese se materializou, apresento meus pressupostos de pesquisa, iniciando pelos pessoais.

PRESSUPOSTOS PESSOAIS

Aquele papo de que uma tese nasce bem antes de um doutorado é verdade. Ela é fruto de inquietações, motivações, inseguranças, encontros, desencontros, desafios, medos e desejos que me acompanharam ao longo da (ainda curta) trajetória acadêmica-profissional. Na verdade, ela nasceu precisamente de um desespero em saber, lá no sétimo período da graduação, que eu poderia ter, em minha sala de aula, um estudante surdo que falaria uma língua diferente da minha. Mas antes de falar sobre os desesperos de uma professora em formação, preciso contar a você por quais caminhos percorri até chegar à sala de aula do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Espírito Santo.

Desde criança, estudar sempre foi uma de minhas paixões. Acrescento a essas paixões o prazer de brincar na rua e ter contato com a natureza, especialmente as praias e cachoeiras. Talvez por isso, uma parte considerável de minhas aventuras com amigos tenha ocorrido no contexto escolar. Sou filha de um operário e uma auxiliar de serviços gerais, Vicente e Maria, e irmã de um engenheiro eletricista, Thiago.

Cursei toda a minha educação básica no SESI, localizado no bairro Porto de Santana, Cariacica-ES, uma escola particular próxima à minha residência. Não que tivéssemos dinheiro para pagar a mensalidade, mas, por trabalhar na área industrial, meu pai tinha um considerável desconto nessa escola e, inteligentemente, investiu seu limitado dinheiro em nossa educação. Mesmo tendo estudado até a quarta série, meus pais sempre me incentivaram a estudar.

Ainda no ensino fundamental II, tive minha primeira experiência como professora, ensinando matemática para meus próprios pais, que cursaram a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para completar a educação básica e não serem demitidos de seus respectivos trabalhos. Naquela época, meados dos anos 2000, a chegada massiva da industrialização forçou os funcionários mais

experientes a “completar os estudos” para não perderem suas vagas de emprego para os jovens recém-chegados, que tinham maior grau de escolarização.

Figura 1 - Formatura do Ensino Fundamental I, 1995

Fonte: Arquivo pessoal

Vinda de uma família pobre e de baixa escolaridade, sem nenhuma referência de algum familiar que tivesse cursado o ensino superior, inspirei-me em meus professores. A escola, para mim, era um lugar de sonhos e possibilidades.

No segundo ano do ensino médio, comecei a trabalhar no programa Menor Aprendiz[10] e, desde então, sempre conciliei os estudos com o trabalho. Pela manhã, trabalhava na padaria do Supermercado São José e, à tarde, cursava o ensino médio. Durante toda a minha jornada, sempre ouvi da gerente da padaria, Paula, que aquele lugar não era para mim e que “eu iria longe”. Com meu primeiro salário de R$150,00, abri uma poupança na Caixa Econômica Federal e depositei um terço do salário, equivalente a R$50,00. Ali iniciei os estudos sobre finanças para administrar meu salário. Como diziam os meus pais: eu sempre fui uma menina que gostava dos números.

[10] A Lei do Aprendiz, nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000, também conhecida como Menor Aprendiz, é uma lei do Brasil aprovada em 2000 e regulamentada em 2005. Ela determina que toda empresa de grande ou médio porte deve ter de 5% a 15% de aprendizes, geralmente de 14 a 24 anos, entre seus funcionários.

Figura 2 - Primeiro registro profissional na carteira de trabalho

Fonte: Arquivo pessoal

O ano de 2006, quando cursei o terceiro ano do ensino médio, foi certamente o mais tenso da minha vida. Escolher uma profissão “para o resto da vida” era um grande desafio. Ainda mais para uma jovem sem muitas referências. Tentei me “encaixar” em todos os cursos de engenharia. Sempre amei matemática, mas tinha medo de ser professora e não ter um salário compatível com todos meus sonhos, e eu tinha muitos sonhos dentro de mim. Nas minhas pesquisas, observei que adorava as disciplinas dos primeiros períodos dos cursos de engenharia, porém, quando olhava para a descrição dos últimos períodos, justamente onde os conteúdos específicos apareciam, meu interesse acabava.

Conversando com meu professor de matemática do ensino médio, Agnaldo, entendi que gostava mesmo era de matemática. No entanto, ainda inundada de incertezas, acabei escolhendo o curso de Engenharia Ambiental para os simulados da escola. Afinal, eu amava a natureza e, por isso, acreditava que me identificaria com o curso. Com base nos simulados da escola e na minha nota do ENEM, eu teria reais chances de ser aprovada nesse curso. Naquela época, as provas do vestibular eram realizadas por cada universidade, e a nota do ENEM podia ser utilizada para complementar a nota final.

A inscrição para o vestibular era feita com o preenchimento manual do formulário da universidade. No dia de fazer a inscrição, levei o formulário para a

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) com todos os campos preenchidos, exceto o curso que iria pleitear vaga. Sai do estágio e fui para um parque em frente a universidade, o Parque Pedra da Cebola, e lá pensei por algumas horas e tomei a decisão de escolher o curso de Matemática. Até então meus pais e professores achavam que eu iria escolher Engenharia Ambiental, eles só foram saber da escolha final após minha inscrição. E fui aprovada.

Figura 3 - Reportagem da revista SESI, aprovação no vestibular 2007

Thamires Bello, Moriarino Brandão, Vanessa Galgher (Sesi-Porto de Santana), Kauen Barboza e Mirella Souza (Sesi-Campo Grande): comemoração

Vestibular 2007:
aprovação em todas as escolas do Sesi-ES!

Em todas as unidades do Sesi-ES alunos foram aprovados em vestibulares nas diversas instituições privadas de ensino superior espalhadas pela Grande Vitória e pelo interior do Estado. A Universidade Federal do Espírito Santo também receberá nossos alunos este ano. Tivemos também aprovações no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefetes), ocupando o segundo lugar geral no Ensino Médio integrado com Eletrotécnica, conquistado pelo aluno da 8ª série do Sesi-Araçás, Davi Totola.

Por isso mesmo, continuar investindo na qualificação dos profissionais de ensino e em novidades na metodologia educacional são prioridades nas escolas do Sesi-ES. Além do trabalho que já é desenvolvido dentro das salas de aula, a equipe pedagógica levará adiante os "aulões" preparativos para vestibular, oportunidade em que todas as disciplinas são revisadas pelos professores do Sesi/ES e por profissionais convidados. Os "aulões" são oferecidos aos alunos dos 2º e 3º ano do ensino médio e, apesar da participação não ser obrigatória, a cada ano aumenta significativamente o número de jovens empenhados em alcançar seus sonhos e projetos.

Parabéns a todos os alunos por mais essa conquista! E parabéns também aos profissionais do Sesi, sempre dispostos a inovar para melhorar a qualidade de ensino e para continuar sendo parte da história de sucesso dos nossos jovens!

Fonte: Arquivo pessoal

Em 2006, além do vestibular e do ENEM, também realizei a prova do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES) [11] e fui aprovada para o curso Técnico em Geoprocessamento. Diante da possibilidade de obter uma "profissão" e com reais chances de conseguir um emprego e ainda com dúvidas se realmente queria cursar Matemática, tranquei o curso superior e me dediquei exclusivamente ao curso técnico por um ano.

Durante o curso técnico, consegui um bom estágio no Instituto Jones dos Santos Neves e, posteriormente, um emprego como cargo comissionado na Secretaria de Estado da Educação (SEDU), onde ajudei a implantar o sistema

[11] Em dezembro de 2008, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.892, que criou 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia no país. No Espírito Santo, o Cefetes e as escolas agrotécnicas se integraram em uma estrutura única, dando origem ao Instituto Federal do Espírito Santo, nome que premasse até os dias atuais.

de matrícula da rede estadual por meio do sistema de localização geográfica das escolas. Até hoje, a área de Geoprocessamento me encanta e desperta curiosidade.

Figura 4 - Aula de fotogrametria no curso Técnico de Geoprocessamento

Fonte: Arquivo pessoal

Enquanto aluna do Ifes[12], tive a certeza de que queria ser professora de matemática. A experiência vivida como aluna naquela instituição foi a grande motivação para eu retornar à UFES, em 2008, e dar continuidade ao curso de Matemática, desta vez com a meta de voltar ao Ifes como professora. Durante todo o meu curso de graduação, conciliei meus estudos com a atuação na SEDU como Técnica em Geoprocessamento.

Durante a graduação, a maioria dos meus amigos faziam parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), e, mesmo tendo curiosidade e interesse em participar, precisaria pedir demissão do emprego na SEDU para conseguir conciliar os horários. Todavia, atuar na Secretaria de Educação, ainda que num cargo técnico, me permitia experiências importantes sobre o contexto escolar estadual, além de uma melhor remuneração.

A grade curricular do curso de Matemática na época seguia o famoso “três mais um”, então, somente no quinto período, precisei escolher entre licenciatura e bacharelado. Escolhi a licenciatura, apesar do incentivo dos professores para optar pelo bacharelado. O que motivou essa escolha foi saber, a partir da minha

[12] O CEFETES mudou para Ifes enquanto eu cursava o curso Técnico em Geoprocessamento.

experiência como aluna do Ifes, que, mesmo formada em Licenciatura em Matemática, eu poderia ser professora daquela instituição. O cenário na universidade era diferente, pois, na época, o corpo docente era composto quase totalmente por bacharéis em Matemática.

No último ano da graduação, em 2011, vivenciei experiências nas disciplinas de Libras e Educação e Inclusão que marcariam minha trajetória acadêmica-profissional. Carregada de inseguranças sobre o fato de ser professora de um estudante surdo e usuário de uma língua diferente da minha, me fiz diversos questionamentos: Como esses estudantes conseguem aprender matemática? Se a Libras não tem som, eles aprendem em silêncio? Eu terei que ensinar de uma forma diferente? Será que estou preparada para atuar como professora? Parte dessas dúvidas me acompanharam até a formatura.

Figura 5 - Minha mãe, meu irmão, eu e meu pai na colação de grau no Curso de Licenciatura em Matemática, março de 2012

Fonte: Arquivo pessoal

Nascia o interesse em conhecer melhor o universo da surdez. Tive o primeiro contato com textos que discutiam a temática surdez. A leitura dos livros “A surdez: um olhar sobre as diferenças” de Carlos Skliar e “Os surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e histórias capixabas” de Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado marcaram o início da minha trajetória de estudos e pesquisas sobre a temática. Porém, como o curso de Matemática não previa a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), finalizei a graduação sem a experiência de pesquisa e escrita acadêmica.

Ainda no último ano da graduação, em 2011, iniciei o curso de Libras básico e intermediário pelo Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) da Escola

Estadual de Educação Oral e Auditiva no município de Vitória – ES. Durante o curso tive contato com estudantes surdos, intérpretes e surdos professores de Libras. Desta experiência, pude compreender as estratégias adotadas pelos professores de Libras durante o processo de ensino. Minha primeira experiência em lecionar um conteúdo matemático para estudantes surdos aconteceu durante o curso de Libras Intermediário, no qual tive a oportunidade de ministrar uma aula sobre o conteúdo de formas geométricas para participantes surdos e ouvintes.

Figura 6 - Turma do curso de Libras numa aula prática no Shopping Vitória - ES

Fonte: Arquivo pessoal

Baseado nas experiências vivenciadas nos cursos de Libras, iniciei o Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) em 2012, com a proposta de investigação sobre educação de surdos, sendo a primeira pesquisa vinculada à Educação Matemática Inclusiva do referido programa. Na mesma época pedi demissão na SEDU e comecei a trabalhar como professora de matemática numa escola particular do Município de Vila Velha - Espírito Santo.

Na pesquisa de mestrado (JESUS, 2014), discuti o ensino e aprendizagem de geometria junto a uma estudante surda, Lia, a partir do uso de recursos didáticos visuais e manipulativos e sob a lente teórico-metodológica da teoria da formação das ações mentais por etapas estabelecidas por Piotr Yakovlevich Galperin (GALPERIN, 1989).

Dediquei o ano de 2013 ao mestrado, ao meu casamento e aos estudos preparatórios para o concurso do Ifes, tudo de forma muito intensa. No mês de

agosto realizei as duas provas do concurso do Ifes, conhecimentos específicos e desempenho didático. Entre o concurso público e meu casamento, que ocorreu no dia 30 de novembro, encontrei espaço para a qualificação do mestrado, ocorrida no dia 19 de novembro.

Em janeiro de 2014 fui chamada pela Prefeitura de Vitória para o cargo de professora efetiva, como resultado do concurso realizado em 2012, e aceitei sem titubear. Entretando, no dia 7 de fevereiro de 2014, recebo uma ligação da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional do Ifes comunicando minha nomeação no concurso público. Na ocasião, fui informada de que teria 30 dias para tomar posse. Até aí, só alegria pela nomeação, se não fosse um importante detalhe: a vaga pleiteada no concurso do Ifes exigia o título de mestrado. Considerando o curto espaço de tempo para posse, e sabendo que estava a poucos passos da realização de um sonho profissional, pedi exoneração da Prefeitura de Vitória e dediquei os dez dias (e dez noites) seguintes para finalizar a escrita da minha dissertação. Minha defesa aconteceu no dia 27 de fevereiro de 2014, vésperas do Carnaval.

Figura 7 - Defesa da Dissertação de mestrado no Ifes

Fonte: Arquivo pessoal

No dia 01 de abril de 2014 iniciei as atividades como professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Cachoeiro de Itapemirim. Em março de 2016 fui removida para o Campus Vila Velha, onde atuo até os dias atuais. Ao longo destes anos, atuei nos cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia,

Licenciatura em Química, com disciplinas de Práticas Pedagógicas, Educação Inclusiva, Educação Especial, Ensino de Matemática, Geometria, Educação e Diversidade e colaborei com a disciplina de Libras.

No ano de 2015, tive a oportunidade de coorientar o TCC do Hamilton, que teve por objetivo, relatar, por meio de um memorial, a comunicação matemática entre professores ouvintes e aluno surdo. Essa experiência foi fundamental por despertar em mim o desejo de realizar uma pesquisa com surdos professores de matemática. Naquele momento eu nem me dava conta, mas estava vivenciando dois elementos centrais presentes hoje nesta tese, o contato com surdo professor de matemática e a investigação sobre histórias de vida. E por esses caminhos permaneci.

Orientei estudantes em pesquisas que dialogavam com a área de educação matemática inclusiva. Dois anos depois, em 2016, assumi a coordenação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (Napne) do Ifes campus Vila Velha. O Napne tem por finalidade desenvolver ações que contribuam para a promoção da inclusão escolar de pessoas com necessidades específicas, buscando viabilizar as condições para o acesso, permanência e saída com êxito dos seus cursos. Entende-se, no Napne, como pessoa com necessidades específicas aquelas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

Ainda que uma jovem pesquisadora, passei a integrar oficialmente, em 2018, o Grupo de Trabalho (GT) 13 – Diferença, Inclusão e Educação Matemática, da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), no qual venho atuando principalmente com a temática da surdez. Paralelo a esse movimento de atuação em grupos de trabalhos e realização de pesquisas, percorri caminhos (junto de outros parceiros) para consolidação e expansão da pesquisa capixaba sobre educação matemática inclusiva.

Em 2019 participei da criação do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática Inclusiva (GPEMI) que reúne professores-pesquisadores, estudantes de graduação e pós-graduação interessados temática de inclusão, diversidade e educação matemática. O grupo é vinculado ao Instituto Federal do Espírito Santo e, além do desenvolvimento de pesquisas, promove espaços de interação com a comunidade acadêmica externa por meio do Colóquio Capixaba de Educação Matemática Inclusiva. Estive na liderança do GPEMI desde o

momento de sua criação até o ano de 2021, quando precisei me afastar da liderança para me dedicar a realização desta tese. Todos esses entrelaçamentos de caminhos me trouxeram ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Foram muitos caminhos até iniciar a realização desta tese e, apesar de estar concretizando um objetivo de vida, cheguei a duvidar se um dia realmente estaria vivendo esta experiência. Eu sempre tive muitos sonhos dentro de mim!

Destaco, porém, que minha trajetória será apenas uma de outras que aparecerão aqui. Nos momentos seguintes, apresentarei aqueles e aquelas que também contribuíram com a construção das reflexões aqui apresentadas.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Além dos pressupostos pessoais que mobilizaram a concretização desta pesquisa, preciso falar sobre os teóricos. Quais pressupostos do campo de pesquisa “educação matemática no contexto da surdez” justificam e conduzem a realização desta pesquisa?

Para iniciar a discussão recorro à minha experiência com a temática, especialmente à minha pesquisa de mestrado (JESUS, 2014). Em nossa sociedade, a referência de normalidade, construída historicamente, sempre buscou demarcar padrões físicos, sensoriais, sociais, de gênero, raciais, culturais, religiosos, territoriais, dentre outros, para segregar aqueles que destoam da norma. Com pessoas surdas não foi diferente, estigmatizadas historicamente, sempre tiveram menor valor social, pois o tipo de linguagem utilizada para comunicação, linguagem não oral, diferenciava-se do que se estabeleceu como norma, a linguagem oral.

Considerada como mímica gestual em períodos da história, a língua de sinais desencadeava uma série de preconceitos àqueles que dela se utilizavam para comunicação. Stokoe (1972), um dos primeiros estudiosos a incluir a língua de sinais nos estudos sobre linguística, que até então se concentrava em línguas faladas, ressalta que esse preconceito ocorria, pois, os gestos, sinais, signos, ruídos vocais não eram considerados linguagem, uma vez que, eram também utilizados por animais. “Na relação com o ouvinte, o surdo foi ensinado a olhar-se e a narrar-se como um deficiente auditivo. A marca da deficiência determinou, durante a história de pessoas surdas e da surdez, a condição de submissão ao normal ouvinte” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 85).

Quando olhamos para a história e fazemos um recorte nos avanços legais notamos o quão recente são. Diferente da Língua portuguesa, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão ocorreu somente em 2002, por meio da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Além do reconhecimento da Libras, a lei estabelece o seu entendimento como:

> [...] a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

O reconhecimento legal da Libras não impactou imediatamente na regulamentação do profissional responsável pela sua interpretação e tradução. Visto que a regulamentação da profissão do Tradutor e Intérprete da Libras foi oficializada oito anos depois com a Lei 12.319 de 1º de setembro de 2010. Apesar da extrema importância, esses reconhecimentos legais aconteceram de forma tardia, mostrando o quanto nossa sociedade ainda deve reparações históricas às pessoas surdas. Seja reconhecendo seus direitos, ouvindo o que eles têm a dizer diante de seus diversos lugares de fala e, principalmente, aprendendo com o que eles têm a ensinar visando a eliminação de vivências excludentes.

Os estudos sobre surdez têm focado o seu olhar, em sua grande maioria, para discussões sobre identidade linguística-cultural, mas estudos sociológicos das últimas duas décadas têm nos ensinado que precisamos entender as pessoas nas suas complexidades, a partir do olhar integrado de marcadores sociais que reforçam suas condições de subalternidade. Deste modo, acolho-me nas palavras de Crenshaw (2002) para incluir um olhar interseccional a discussão.

> A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. [...] Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Nesta pesquisa buscarei entender trajetórias acadêmicas e profissionais de pessoas surdas a partir do olhar integrado de diversos marcadores sociais que as constituem, para tanto problematizo algumas ideias relacionadas ao campo da surdez.

Começo pela ideia de “identidade” e apresento as palavras de Hall (1990) que propõe duas formas diferentes de pensar a “identidade cultural”.

> O primeiro posicionamento define "identidade cultural" em termos de uma cultura indivisa mas partilhada, uma espécie de "verdadeiro modo de ser" coletivo, oculto no seio de muitos outros "modos de ser" mais superficiais ou impostos de forma artificial, que as pessoas com uma história e ancestralidade em comum partilhariam (HALL, 1990, p. 22).

No primeiro posicionamento as identidades culturais refletem as experiências históricas comuns partilhadas por um grupo único e caracterizadas

pela estabilidade, imutabilidade e continuidade. “Esta concepção de identidade cultural desempenhou um papel fulcral em todas as lutas pós-coloniais que reconfiguraram tão profundamente o nosso mundo” (HALL, 1990, p. 22). Porém, o autor nos apresenta uma segunda concepção de “identidade cultural” que foi acolhida na essência desta tese. Neste segundo posicionamento,

> Reconhece que, a par dos muitos momentos de semelhança, existem pontos críticos de profunda e significativa diferença que constituem "aquilo que somos realmente'; ou melhor - visto que a história interveio no processo -, "aquilo em que nos tornamos". É impossível falarmos durante algum tempo e com exatidão sobre "a experiência indivisa, a identidade indivisa" sem nos apercebermos do reverso deste conceito - das rupturas e descontinuidades que constituem, precisamente, a "singularidade" caribenha. Nesta segunda acepção, identidade cultural é um "tornar- se" e não apenas um "ser" (HALL, 1990, p. 24).

Cabe salientar que em seu texto titulado “Identidade cultural e diáspora”, Hall (1990) utiliza como exemplo os povos caribenhos, e aqui fazemos uma reflexão no contexto de pessoas surdas. Neste segundo pensamento as identidades culturais não são fixas no passado, elas vêm de lugares diversos e possuem histórias que sofrem transformações. “Longe de se fundarem numa mera "recuperação" do passado, que está à espera de ser descoberto e que, uma vez encontrado, assegurará para todo o sempre a estabilidade do nosso sentido de nós próprios [...] (p. 24)”.

Outra ideia que tensiono na intenção de abrir espaço para um olhar interseccional a partir da surdez é “comunidade”. A ideia de “comunidade surda” é importante para demarcar lutas por direitos, entretanto destaco que é importante também olhar para as individualidades das pessoas que compõem esse coletivo.

A noção de comunidade surda desempenha um papel crucial na defesa e promoção dos direitos das pessoas surdas. Ao se referir à comunidade surda, estamos reconhecendo não apenas a experiência compartilhada de surdez, mas também um conjunto de experiências, valores e identidades compartilhadas. Esta comunidade não se limita apenas à proximidade física, mas é definida por uma conexão cultural e linguística através da língua de sinais e de uma história comum de enfrentamento de desafios e discriminação. Ao identificar-se como parte da comunidade surda, os indivíduos fortalecem sua identidade coletiva e reivindicam o direito ao uso da língua de sinais, à acessibilidade e à igualdade de oportunidades. Além disso, a ideia de comunidade surda também serve como

um ponto de apoio para a organização de movimentos de defesa dos direitos das pessoas surdas, permitindo que elas se unam em torno de questões comuns e promovam mudanças sociais significativas. Assim, a noção de comunidade surda desempenha um papel vital na demarcação das lutas por direitos e na promoção da inclusão e igualdade para as pessoas surdas em todo o mundo.

Mas, é importante considerar que a comunidade surda é composta por pessoas singulares. Quando olhamos para a questão linguística, sabemos que, devido a trajetórias sociais diferenciadas, nem todas as pessoas surdas tiveram oportunidade de se apropriar da língua de sinais. Algumas utilizam recursos orais como principal forma de comunicação, enquanto outras podem não ter experiência com outros membros da comunidade surda.

O risco de não olharmos para as individualidades é cair na homogeneidade e ter a língua como único marcador característico compartilhado por esse coletivo. Isso pode nos levar a desconsiderar a existência de diversas outras condições pessoais, como a diversidade econômica e social, a escolaridade, o pertencimento racial, a localidade onde vivem, o gênero, a constituição familiar e a trajetória profissional e social. Embora a língua visuo-gestual seja um marcador importante para pessoas surdas, concentrar-se exclusivamente nela pode negligenciar outros fatores igualmente relevantes na formação das identidades surdas. Embora reconheçamos a importância do senso de coletividade na diversidade para a condução de lutas políticas, econômicas e sociais, é crucial permitir espaço para o reconhecimento das histórias singulares de cada indivíduo e para a valorização da diversidade dentro da comunidade surda.

Te convido a refletir se uma pessoa surda, pobre, sem escolarização, residente em região periférica e negra, por possui o marcador social da surdez, pertence a mesma cultura e lugar de uma pessoa rica, branca, com alto grau de instrução e moradora de um grande centro urbano? Acredito que não, por isso deixarei o caminho livre para entrada de histórias singulares que podem (ou não) ter como ponto de contato a surdez, além da possibilidade de encontros marcados por outras singularidades.

Me vejo neste exato momento da escrita num beco sem saída. Não sei se me fiz entender nos parágrafos anteriores e, por isso, peço que fique um pouco mais para algumas outras reflexões. Quero colocar em discussão um perigo

existente na reinvindicação da surdez como diferença, sem um olhar crítico que essa diferença também pode transformar a diversidade cultural numa homogeneidade cultural de que todo surdo é igual.

Toda homogeneização secundariza as individualidades. O ouvinte tem a liberdade de ser muitas outras coisas além de ouvinte, mas para o surdo é como se bastasse dizer que é surdo e pronto, toda uma concepção da pessoa já foi pré-estabelecida com base num único marcador social. Minha proposta é questionar a rigidez da cultura própria para surdos e da cultura própria para ouvintes, e assumir que pessoas surdas possuem identidades diversas (que se unem em alguns pontos e distanciam-se em outros).

Não estou negando a luta histórica das pessoas surdas pelo reconhecimento de formas específicas de comunicação, tampouco deslegitimando o movimento de união delas. Ao fazer isso, estaria indo contra o desejo das pessoas surdas de não serem definidas apenas pela deficiência, mas sim compreendidas em suas singularidades identitárias e culturais. No entanto, para avançarmos além da concepção de surdez como deficiência, é essencial ampliar nossa perspectiva e reconhecer a surdez para além da questão linguística, possibilitando assim o desenvolvimento de discussões interseccionais.

Pessoas surdas residentes em regiões periféricas e do campo continuam tendo maior dificuldade de acesso, permanência e êxito escolar, e enfrentam maiores obstáculos para se alfabetizarem em Libras ainda que ela seja reconhecida como meio oficial de comunicação e expressão.

Outro fator que aflora a necessidade de uma discussão interseccional é a forma como a Libras é colocada em relação a língua portuguesa. A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, ao afirmar em seu parágrafo único que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (BRASIL, 2002, p. 1), nos leva a questionar se realmente esse reconhecimento existe no dia a dia de pessoas surdas.

O fato de a Libras não compor oficialmente os currículos nacionais da educação básica, indica que ela não possui o mesmo reconhecimento social em território brasileiro que a língua portuguesa. E, ao mesmo tempo, reconhece-se socialmente outras línguas, como o inglês que se configura como obrigatório a ser ensinado para os Anos Finais do Ensino Fundamental de todas as escolas

brasileiras de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). De forma geral, a Libras ainda não é pensada, enquanto política pública, para além do cenário escolar, visto que pessoas surdas ainda encontram dificuldade de se comunicar por meio da Libras em espaços culturais, profissionais, de lazer, de cuidados com a saúde física e mental, dentre outros.

Talvez o Estado entenda que basta instituir a Libras e, automaticamente, os surdos saem da marginalização e passam a estar socialmente incluídos. Porém, pessoas surdas continuam afastadas de melhores posições no mercado de trabalho, encontram dificuldades para alcançar posições socioeconômicas elevadas e poucas acessam altos níveis de escolarização.

Ao tocar nos pontos anteriores, destaco a importância e urgência de trazer pessoas surdas para a centralidade das discussões e ouvir o que elas têm a dizer, visando o estabelecimento de políticas públicas, sociais e educacionais, desenvolvimento de pesquisas, ocupação de espaços diversos nas esferas sociais, políticas e trabalhistas. Um movimento necessário de se fazer escuta para aprender com as histórias de vida de pessoas surdas e buscar promover ações que respeitem e valorizem as diferenças. Ao trazê-las para o cerne da discussão sobre educação de surdos e educação matemática, promovemos espaços para que as reflexões tenham coautoria de quem vivencia o processo de marginalização.

Paralelo a discussão sobre surdez, encontra-se o campo de pesquisa "ensino de matemática junto a pessoas surdas". Este campo de pesquisa vem se ampliando ao longo do tempo com desenvolvimento de pesquisas a nível de pós-graduação Latu e Stricto Sensu. Entretanto, ao olhar para as teses produzidas nos últimos tempos[13], nota-se a ausência de surdos professores de matemática como pesquisadores e colaboradores das pesquisas.

Quadro 1 - Teses publicadas no Brasil sobre educação matemática no contexto da surdez

Ano	Título	Autor	Palavras-chave
2013	A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos surdos	Elielson Ribeiro De Sales	Visualização em Educação Matemática. Educação Matemática e Educação de Surdos. Ensino e aprendizagem

[13] Busca realizada no ano 2020.

2013	A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo Intérprete de Libras	Fabio Alexandre Borges	Ensino de Matemática. Inclusão. Interpretação em Libras. Surdez.
2014	Produção de sentidos e prova brasil: o desempenho de alunos surdos em matemática	Evaldina Rodrigues	Prova Brasil. Desempenho matemático. Estudantes surdos.
2014	Estudo dos registros de representação semiótica: implicações no ensino e aprendizagem da álgebra para alunos surdos fluentes em língua de sinais	Silvia Teresinha Frizzarini	Álgebra; Surdos; Língua de sinais
2014	Os sentidos do zero: as metáforas nas expressões de alunos surdos e professores de matemática	Fabiane Guimaraes Vieira Marcondes	Zero, Metáforas Conceituais, Pensamento Narrativo, Gestos, Linguagem, Alunos Surdos, Professores de Matemática
2014	Estudo da emancipação de sinais matemáticos em língua brasileira de sinais e língua gestual portuguesa: inquietações sobre uma EREBAS brasileira	Henrique Arnoldo Junior	Emancipação de Sinais. EREBAS - Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos. EMEBS - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos. Educação Matemática. Inclusão de Surdos.
2015	Os jogos de linguagem entre surdos e ouvintes na produção de significados de conceitos matemáticos	Ivanete Maria Barroso Moreira	Educação Matemática; Jogos de linguagem; Regras; Formas de vida; Surdo.
2015	Ensino de matemática em libras: reflexões sobre minha experiência numa escola especializada	Enio Gomes Araujo	Educação Matemática; Libras; Educação Inclusiva; Surdez; Prática docente; Desenvolvimento Profissional.
2015	A constituição de saberes num contexto de educação bilingue para surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento	Maria Dolores Martins da Cunha Coutinho	educação bilíngue para surdos, educação matemática, letramento
2015	Uma investigação com alunos surdos do ensino fundamental: o cálculo mental em questão	Maria Emília Melo Tamanini Zanquetta	Educação de surdos; Ensino fundamental; Cálculo mental; Surdos; Educação matemática; Educação de Surdos; Sistema de Numeração Decimal; Brasil
2015	Análise dos esquemas de surdos sinalizadores associados aos significados da divisão	Jurema Lindote Botelho Peixoto	Aprendizes surdos. Esquema. Conceito de divisão. Gestos. Libras.
2016	Um olhar para o discurso do aluno surdo interagindo em tarefas sobre medidas no sistema métrico decimal	Maria Cristina Polito de Castro	Aluno; Surdo; Interação; Discurso; Medidas; Sistema Métrico Decimal; Educação Matemática
2017	Investigação da Construção do Número em LIBRAS: estudo com crianças surdas.	Silene Pereira Madalena	Surdez. Contagem. Recitação. Conceito de Número. Educação Matemática.

2018	O Intérprete Educacional de Libras nas Aulas de Matemática	Gisela Maria Da Fonseca Pinto	Ensino de Matemática; Inclusão; Interpretação em Libras; Surdez
2020	O encontro entre surdos e ouvintes em cenários para investigação: das incertezas às possibilidades nas aulas de Matemática	Amanda Queiroz Moura	Educação de surdos Educação matemática e inclusão Diálogo Educação matemática crítica

Fonte: arquivo da pesquisadora, 2020

Isso nos indica que as discussões sobre o ensino de matemática junto a pessoas surdas têm sido realizadas, no âmbito acadêmico, majoritariamente por pessoas ouvintes. Mas onde estão os surdos professores? O que eles têm a dizer sobre o ensino de matemática? O que temos a aprender ao ouvi-los narrar suas experiências e histórias de vida?

A confluência destas ideias mobilizou e justifica a escolha deste tema de pesquisa, sobretudo sua relevância, necessidade e importância de ouvir quem, por muitas vezes, esteve em condições de marginalização e exclusão.

PRESSUPOSTOS CONTEXTUAIS

Das diversas pesquisas que poderia visitar, optei por aquelas que também possibilitaram a colaboração de pessoas surdas por meio de suas histórias de vida, visto que considero as narrativas como elemento metodológico direcionador na minha tese. Quando olhei o contexto de pesquisas envolvendo surdez, matemática e narrativas consegui destacar quatro movimentos[14].

O primeiro movimento observado foi a pessoa surda vista na pesquisa ocupando o papel de professora. Constatei uma ausência de dissertações e teses que abordassem a tríade narrativas-surdez-matemática, na perspectiva de surdos professores de matemática. Como não encontrei trabalhos com o termo "matemática", ele foi retirado e novas buscas foram feitas com os termos "narrativas" e "surdez", mas a escassez de trabalhos junto a surdos professores se manteve.

No segundo movimento, observei pesquisas que buscam explorar narrativas de estudantes surdos sobre o ensino de matemática e sobre identidade surda (RIBEIRO, 2014; MONTEIRO, 2014; SANTOS, 2012). Este movimento diferencia-se do primeiro, por focar em surdos enquanto estudantes e não como professores.

No terceiro movimento, observa-se investigações com estudantes surdos e seus familiares, sobretudo narrativas de mães, demarcando a presença da figura materna como referência familiar para os surdos (DIGIAMPIETRI, 2009; BATISTA, 2006).

E, por fim, no quarto movimento observa-se um olhar interseccional a partir da surdez por meio de narrativas. Estudos que atravessam a surdez sob outras perspectivas, no que tange a sexualidade, questões intergeracionais e questões raciais e sociais (BISOL, 2008; ABREU, 2015; LEITÃO, 2002; FURTADO, 2012).

Dentre as diversas possibilidades, me debrucei sobre o primeiro movimento e visitei teses e dissertações que buscaram compreender, por meio de narrativas, as trajetórias profissionais de surdos que ocupam a profissão de

[14] Discussão realizada tendo como parâmetro os resultados obtidos pelo mapeamento de teses e dissertações durante o mês de fevereiro de 2022 no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

professor. Para tanto, realizei uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)[15] e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)[16].

A visita, às histórias de vida de outras pessoas surdas professoras, ocorreu por meio de um levantamento que originou o Estado do Conhecimento, que segundo Morosini e Fernandes (2014)

> fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo (p. 158).

O Estado do Conhecimento nos ajuda a compreender a produção científica de determinada área, em um determinado espaço de tempo. Com isso, foquei em pesquisas defendidas entre 2010 e 2022 vinculadas a programas de pós-graduação *stricto sensu*. Optei em conhecer outras histórias de surdos que também trilharam a profissão de professor.

O levantamento foi realizado com uso dos descritores “professor surdo”, “professora surda” e “narrativas”. Como forma de refinamento das buscas utilizei os operadores booleanos AND e OR, além dos termos escritos “entre aspas” para obter resultados da união e intersecção entre os termos de interesse, configurando o seguinte comando de busca: "professor surdo" OR "professora surda" AND narrativas.

A busca inicial com esses descritores retornou um total de 33 trabalhos publicados no período de 2010 a 2022, sendo 23 dissertações e 10 teses. Após leitura minuciosa dos resumos e análise dos objetivos foram identificadas 9 pesquisas que apresentam trajetórias profissionais de surdos professores a partir de suas narrativas.

Para este momento considerei todas as abordagens teóricas-metodológicas da pesquisa narrativa, haja vista que se trata de um campo bem amplo com diversas perspectivas. Mas independente da abordagem escolhida pelos autores, o ponto crucial para inclusão no levantamento foi a presença de histórias de vida de surdos professores e suas trajetórias profissionais. As nove pesquisas estão distribuídas por diversas regiões do Brasil:

[15] https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/
[16] http://bdtd.ibict.br/vufind/

Tabela 1 - Pesquisas narrativas de/com surdos professores por região do Brasil

Título	Autor(a)	Ano	Programa de Pós-Graduação de origem	Local onde a pesquisa foi desenvolvida	Tipo de pesquisa
Formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz - MA	Francisca Melo Agapito	2015	Programa de Pós-Graduação em Ensino UNIVATES	Imperatriz - MA	Dissertação
Professores surdos de Libras: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação	Eleny Gianini	2012	Programa de Pós-Graduação em Educação UFRN	Pernambuco	Tese
Memória e narrativas surdas: o que sinalizam as professoras sobre sua formação?	Bianca Gonçalves da Silva	2012	Programa de Pós-Graduação em Educação UFPEL	Pelotas-RS	Dissertação
História de vida de uma psicóloga e professora surda: mediações, desconstruções e construções	Rita de Cássia Maestri	2014	Programa de Pós-graduação em Educação UFPR	Curitiba - PR	Dissertação
Professores surdos na casa dos surdos: “demorou muito, mas voltaram	Aline Lima da Silveira Lage	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação UFRJ	Rio de Janeiro	Tese
História, Educação e Trabalho: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do ser professor surdo	Natália Arantes de Godoy	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação USP	Ribeirão Preto - SP	Dissertação
A universidade pública e a formação de uma professora surda: narrativas autobiográficas sobre surdez e a língua brasileira de sinais	Lais Agnes da Silva	2020	Programa de Pós-Graduação em Educação UNESP	Presidente Prudente - SP	Dissertação
As redes formativas de um professor surdo: processos de subjetivação na construção de uma docência	Márcia Fernandes Quintão da Silva	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação UFV	Minas Gerais	Dissertação
Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão	Daniel Junqueira Carvalho	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação UFES	Espírito Santo	Dissertação

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Não foram encontradas pesquisas sobre trajetórias profissionais de surdos professores a partir de narrativas nas regiões Norte e Centro-Oeste do país, no período de 2010 e 2022.

Cabe destacar que apesar de poucas pesquisas narrativas com foco no surdo professor, o Nordeste sedia um grupo de pesquisa responsável por importantes publicações na área da Pesquisa Narrativa, o "Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, (Auto)Biografia e Representações" (GRIFAR-UFRN-CNPq) coordenado pela professora Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi, que inclusive orientou a tese da Eleny Gianini.

Em relação as regiões onde as pesquisas foram desenvolvidas, apenas a região Sudeste possui pesquisas narrativas sobre trajetórias profissionais de surdos professores em todos os quatro estados. Além disso, nota-se indícios de que tem sido um campo de pesquisa conduzido de forma majoritária por pesquisadoras mulheres, representando oito das nove autorias mapeadas.

Pode-se observar que apenas duas pesquisas foram realizadas no contexto do doutoramento. Essa informação dos dá indícios de que pesquisas que trazem surdos professores para a centralidade da discussão por meio de suas histórias de vida, ainda estão em estágio embrionário no que tange ao contexto da pós-graduação.

Antes mesmo de realizar uma leitura minuciosa das pesquisas, constatei a escassez de participação de surdos professores de matemática. Então continuei as buscas, por meio de leituras minuciosas, para compreender quais as áreas/locais de atuação dos professores colaboradores das pesquisas.

Tabela 2 - Áreas/locais de atuação dos surdos professores que colaboraram com as pesquisas mapeadas

Colaboradores da pesquisa	Áreas de atuação das professoras participantes	Local/Segmento de atuação
3 mulheres (SILVA, 2012)	Professoras dos anos iniciais e de Libras	Ensino Fundamental - anos iniciais de uma escola especializada
1 homem 2 mulheres (GODOY, 2015)	Professor Libras Professora regente de disciplina específica Professora do AEE	AEE numa escola regular Escola bilíngue AEE numa escola regular
3 homens 3 mulheres (GIANINI, 2012)	Instrutores de Libras	Escola bilíngue da educação básica
1 mulher (MAESTRI,2014)	Psicóloga e professoras de Libras	Instituição de Ensino superior
1 mulher (SILVA, 2020)	Licenciada em Pedagogia	Não mencionado na pesquisa
Não informado (CARVALHO, 2016)	Professores e professoras de Libras	Escolas estaduais e municipais da educação básica
1 homem (SILVA, 2021)	Instrutor de Libras Licenciado em Pedagogia	Projetos de extensão em parceria com universidade
2 mulheres (AGAPITO,2015)	Professoras de Libras	Cursos de licenciaturas – ensino superior
2 homens (LAGE, 2019)	Professores aposentados - disciplinas profissionalizantes	Instituto Nacional de Surdos (INES)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Observa-se que a área de atuação de surdos professores, participantes das pesquisas incluídas no Estado do Conhecimento, tem se concentrado na própria área da Libras, independente da atuação acontecer no âmbito da educação básica (grande maioria) ou ensino superior.

Duas das pesquisas mapeadas (GODOY, 2015; CARVALHO, 2016) discutem o lugar profissional quase que automaticamente fadado aos surdos que atuam como professores. A surda professora Renata, participante da pesquisa de Natália Arantes de Godoy, que desenvolve atividades didáticas na sala de recursos, afirma que a formação plena de estudantes surdos depende, dentre outros fatores, “da própria desconstrução da imagem cristalizada do professor surdo como *professor de Libras*” e complementa “*Quando falo que eu sou professora surda as pessoas logo pensam: Ah, é professora de Libras, mas não é bem assim*” (GODOY, 2015, p. 94, grifos da autora).

Ainda nesta seara de discussão, Daniel Junqueira Carvalho – um surdo professor, propõe uma mudança na linguagem, usar o termo “surdo professor” no lugar de “professor surdo”, para trazer para centralidade de discussão as possibilidades diversas de atuação de uma pessoa surda: aquele surdo é professor e não aquele professor é surdo.

> Pensar outra linguagem requer sair da palavra “surdo” como adjetivo para substantivo, falando em “surdo professor” que equivale à compreensão do surdo que assume a docência. Passamos a visualizar o conceito mais com ênfase no “ser professor” do que no “ser surdo”. É o que dá mais valor e sentido da palavra para o sujeito surdo que é professor (CARVALHO, 2016, p. 139).

Em relação as experiências vivenciadas em suas trajetórias acadêmicas-profissionais enquanto pessoas surdas, constatei, a partir da leitura das pesquisas, que elas são marcadas por obstáculos. A surda professora Dália, colaboradora da pesquisa de Bianca Gonçalves da Silva, destaca os obstáculos comunicacionais.

> Eu cresci oralizando, não havia a Libras. A cada série que eu estudava, repetia dois anos, para que eu memorizasse melhor o Português. Por isso então eu trouxe uma caixa cheia de vocabulários. São diversas palavras. Antes foi muito sofrimento a questão da oralização, do treino vocal, era muito chato (SILVA, 2012, p. 84).

A história de Dália, vai ao encontro de outros participantes surdos das outras pesquisas mapeadas, sobretudo a dualidade oralismo-Libras e a ausência de Tradutores Intérpretes de Libras durante o processo formativo na educação básica.

A partir do Estado do Conhecimento e dos diálogos que estabeleci até o momento percebi que o campo onde minha pesquisa está inserida encontra-se em processo de expansão e consolidação. Diante das pesquisas mapeadas e construídas por meio de narrativas, os surdos professores ainda têm ocupado uma única área de atuação quando se trata do exercício da docência, o ensino de Libras. Não encontrei pesquisas construídas em colaboração com surdos professores, por meio de narrativas, de outras disciplinas específicas.

Vejo duas possibilidades diante de mim, por um lado isso pode indicar que surdos professores não estão ocupando estes outros espaços que lhe são de direito; por outro podem estar ocupando diferentes espaços, mas o campo acadêmico-científico ainda não tem olhado para eles enquanto colaborados por meio de suas histórias de vida.

Em meio a estas possibilidades, existe a certeza de que este campo de pesquisa se constitui como um terreno fértil capaz de render importantes frutos, principalmente os frutos que podem ser construídos em colaboração com os surdos professores. Todavia, pelo levantamento feito não foi possível compreender a trajetória profissional de surdos professores de matemática a partir de indícios narrativos, haja vista a ausência de trabalhos que tocam essa temática. Em busca desta compreensão e munida de inquietações e conhecimentos construídos pelos diálogos estabelecidos até o momento determinei esta pesquisa.

SEGUNDO MOMENTO: A PESQUISA NARRATIVA COMO TRILHA METODOLÓGICA

Em toda e qualquer pesquisa, não se usa um método,
se cria um método
Heloiza da Silva e Marinéia dos Santos Silva[17].

Esta investigação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa que, segundo Creswell (2010, p. 26), “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Ainda segundo o autor, neste tipo de pesquisa a análise dos dados é construída a partir das particularidades para os temas gerais e a interpretação é mobilizada acerca dos significados dos dados. E dentro deste contexto, as narrativas assumem papel central. Possivelmente, uma pergunta que alguém pode ou deve me fazer neste momento é: *por que narrativas?*

Em “Abordagens narrativas na pesquisa educacional brasileira”, Passeggi (2020) traz um olhar subversivo para as narrativas. “O paradigma narrativo-autobiográfico, adota fundamentalmente o modo narrativo e se caracteriza como uma epistemologia do Sul, pela legitimidade e respeito a quem narra” (p. 71). Segundo a autora, “seria ilógico, se a ciência procurasse ouvir a maioria silenciosa, ou silenciada, cuja palavra é socialmente negada, para excluir do seu discurso essa palavra, ou nada fazer por quem narra” (p. 71).

A contribuição das narrativas no âmbito das pesquisas se configura como espaços que permitem apresentar novas percepções, com base em histórias de vida, à tópicos de pesquisa já existentes, abrindo caminho para novas discussões. Destaco a necessidade de trazer a pessoa surda para a centralidade da discussão, pois o tema toca suas próprias especificidades. Com a pesquisa narrativa, busco me fazer escuta e escrever com os surdos professores de matemática, de modo que as escritas finais serão minhas, mas os conteúdos emergiram das nossas interações e conversas.

Mas confesso que até mesmo eu que, antes de iniciar esta pesquisa, me considerava uma pesquisadora disposta e com desejo de escutar o outro, me deparei com dificuldades para pensar e agir narrativamente. Recorri então à

[17] (SILVA; SILVA, 2019, p. 164)

Clandinin e Connely (2015) para entender que narrativas vão muito além de vozes e textos. Comportamentos são expressões narrativas e, desta forma, precisamos considerar os personagens que narram a história, os personagens que vivem as histórias, os momentos, tempos e locais em que as histórias são vividas.

A narrativa como processo de investigação, permite-nos aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, dando uma informação situada e avaliada do que se está a investigar (GALVÃO, 2005, p. 343)

A pesquisa narrativa é, também segundo Clandinin e Connely (2015), uma estratégia que nos permite compreender a experiência como histórias de vida vividas e narradas. Do ponto de vista da investigação, a narrativa é sobretudo objeto e método de pesquisa. Enquanto objeto nos permite compreender a experiência investigada, já enquanto método nos possibilita apresentar, discutir e dar sentido ao objeto de estudo e as experiências vividas.

Pessoas surdas são historicamente marginalizadas no contexto escolar e social. Suas trajetórias de lutas pelo reconhecimento, frente um contexto ouvintista, exemplificam diversos momentos de exclusão já vividos (LAJE, 2019; JESUS, 2019). Frente a possíveis movimentos de reparação às exclusões, a pesquisa narrativa permite a criação do espaço de se fazer escuta para aprender com as histórias de vida de outros. Assim, busca-se promover políticas, nesse contexto, educacionais, que respeitem e valorizem as diferenças em detrimento do reforço de estereótipos e processos de exclusão.

Aqui as experiências ganham lugar de destaque. É por meio do olhar atento a elas e, sobretudo à sua valorização e reconhecimento de quem fala e de onde fala, que a pesquisa narrativa ganha vida. E, por sua vez, a experiência não acontece sem o tempo, sem a interação e sem o lugar. Segundo Lorrosa (2016, p. 10):

> A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em

> mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos.

E o que venho compreendendo ao longo desta caminhada de leituras, escritas e vivências sobre narrativas é que meu papel é elaborar um canto a partir da escuta de outras experiências.

Ao mesmo tempo, sou tocada por outro ponto importante neste momento. A fronteira entre a pesquisa narrativa e a pesquisa formalista. Nas pesquisas narrativas as pessoas são elementos centrais, são vistas como a concretude de histórias vividas. A experiência toma lugar central na pesquisa e, à medida que a investigação caminha, diálogos vão sendo estabelecidos com as teorias.

> A contribuição de uma pesquisa narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa, do que em divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento na área (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 75).

Confesso que o caminhar nas ruelas da pesquisa narrativa, em especial no período inicial da investigação, foi acompanhado de inseguranças. Fato este que atribuo as minhas experiências de pesquisas anteriores, quase em sua totalidade com abordagens formalistas. Mesmo tendo contato com a experiência e me envolvendo nas histórias de vida dos participantes, as teorias tinham um lugar de destaque na minha postura investigativa.

Uma das primeiras tensões vivenciadas por pesquisadores narrativos, em especial os iniciantes, é justamente o lugar da teoria na pesquisa. Segundo (CLANDININ; CONNELLY, 2015) “os formalistas começam a pesquisa pela teoria, enquanto os pesquisadores narrativos tendem a começar com a experiência assim como é expressa em histórias vividas e contadas” (p. 73).

Encontrei apoio em Bolívar (2002) para acalmar os sentimentos conflituosos em relação ao pensamento positivista que tende a nos afastar das individualidades.

> El ideal positivista fue establecer una distancia entre investigador y objeto investigado, correlacionando mayor despersonalización con incremento de objetividad. La investigación narrativa viene justo a negar dicho supuesto, pues los informantes hablan de ellos mismos, sin silenciar su subjetividade (BOLÍVAR, 2002, p. 02).

É neste espaço de experiências que as histórias contadas ganham espaço importante. Segundo (GALVÃO, 2005, p. 330) “histórias orais dão

passado histórico às pessoas nas suas próprias palavras. E ao dar-lhes um passado, também as ajuda a criar um futuro". Claro que aqui, o termo "histórias orais" tem um significado muito mais amplo e fiel as diferentes formas de comunicação, visto que surdos e surdas partilham suas experiências por meio da Libras. À medida que narram suas trajetórias de vida, apontam caminhos necessários para o futuro.

Neste sentido, falar de pesquisa narrativa no contexto dos estudos no campo da surdez é apresentar forma às políticas e regras com base nas histórias de vida e experiências. "[...] assim que uma palavra ou frase se encontram escritas, assumem, por natureza, um significado social" (GALVÃO, 2005, P. 332).

Diferentes abordagens narrativas são usadas em pesquisas no campo da Educação para firmar a forte relação entre a vida, a experiência vivida e a ciência. Destacamos as *histórias de vida em formação* (Nóvoa e Finger, 2010; Dominicé, 2000), *a da pesquisa biográfica em educação* (Delory-Momberger, 2000, 2005, 2014; Alheit; Daussien, 2006) e a *pesquisa (auto)biográfica* (Passeggi; Souza, 2017; Abrahão, 2004). Neste estudo, adoto como abordagem a pesquisa (auto)biográfica em educação. Segundo Passeggi (2010)

> A pesquisa (auto)biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos (a criança, o jovem, o adulto...) e/ou os grupos (familiares, profissionais, gregários...) atribuem sentido ao curso da vida, no percurso de sua formação humana, no decurso da história (PASSEGGI, 2010, p. 112).

O uso dos parênteses no termo (auto)biografia tem por objetivo se referir "ao mesmo tempo, às narrativas biográficas e autobiográficas e chamar a atenção para a subjetividade na pesquisa" (PASSEGGI, 2020, p. 65). Neste tipo de abordagem as narrativas autobiográficas fornecidas pelos participantes de forma oral ou escrita (e aqui acrescentamos a forma não verbal em consideração a Língua Brasileira de Sinais) são transformadas em narrativas biográficas pelo pesquisador à medida que este assume a autoria do texto final.

> A pesquisa (auto)biográfica antes de ser uma episteme é um posicionamento epistemopolítico [...]. No centro de suas inquietações coloca-se a pessoa humana, acreditando-se nela e em sua capacidade de reflexão sobre si mesma. Não se busca obstinadamente a "verdade objetiva", pois se tem consciência de que a "realidade" passa, obrigatoriamente, pela mediação dos sistemas simbólicos, constitutivos do imaginário social, que é, por sua vez, subjetivado pelos indivíduos (PASSEGGI, 2010, p. 112).

Não se busca, portanto, a generalização ou o abstrato. Procuro o rosto (aquele rosto, de carne e osso) que vivencia realidades únicas e (trans)forma sua história continuamente e de forma singular. Esse rosto revela o sujeito da experiência, o rosto que se constitui de relações sociais, biológicas e culturais e que mobiliza reflexões sobre sua própria vida ao autobiografar sua história.

Entendo que por vezes o foco na individualidade do sujeito pode parecer reducionista, o que até justifica uma certa busca pelas abstrações. Mas se aceitarmos a generalização como único caminho, como ficarão as histórias individuais, e as particularidades? Se dissolverão numa generalidade cuja pauta principal pode não ser aquelas presentes em suas realidades. Por isso, decido assim prosseguir!

Nas pesquisas em Educação Matemática, as narrativas vêm ganhando espaço, em especial no campo da formação docente. Em 2014, as professoras Adair Mendes Nacarato, Cármen Lucia Brancaglion Passos e Heloisa da Silva organizaram uma edição temática da revista Bolema onde diferentes concepções sobre as narrativas no âmbito da Educação Matemática foram exploradas. Na ocasião as professoras receberam diversos artigos submetidos por educadores matemáticos e, destes, quatorze foram selecionados para compor a edição temática. Os diferentes trabalhos foram agrupados em três conjuntos que ilustram como as narrativas têm sido exploradas nas pesquisas em Educação Matemática: i) abordagem narrativa no âmbito das práticas de formação, ii) narrativas como fontes para análise de situações de formação e práticas, iii) modos de produção e de narração.

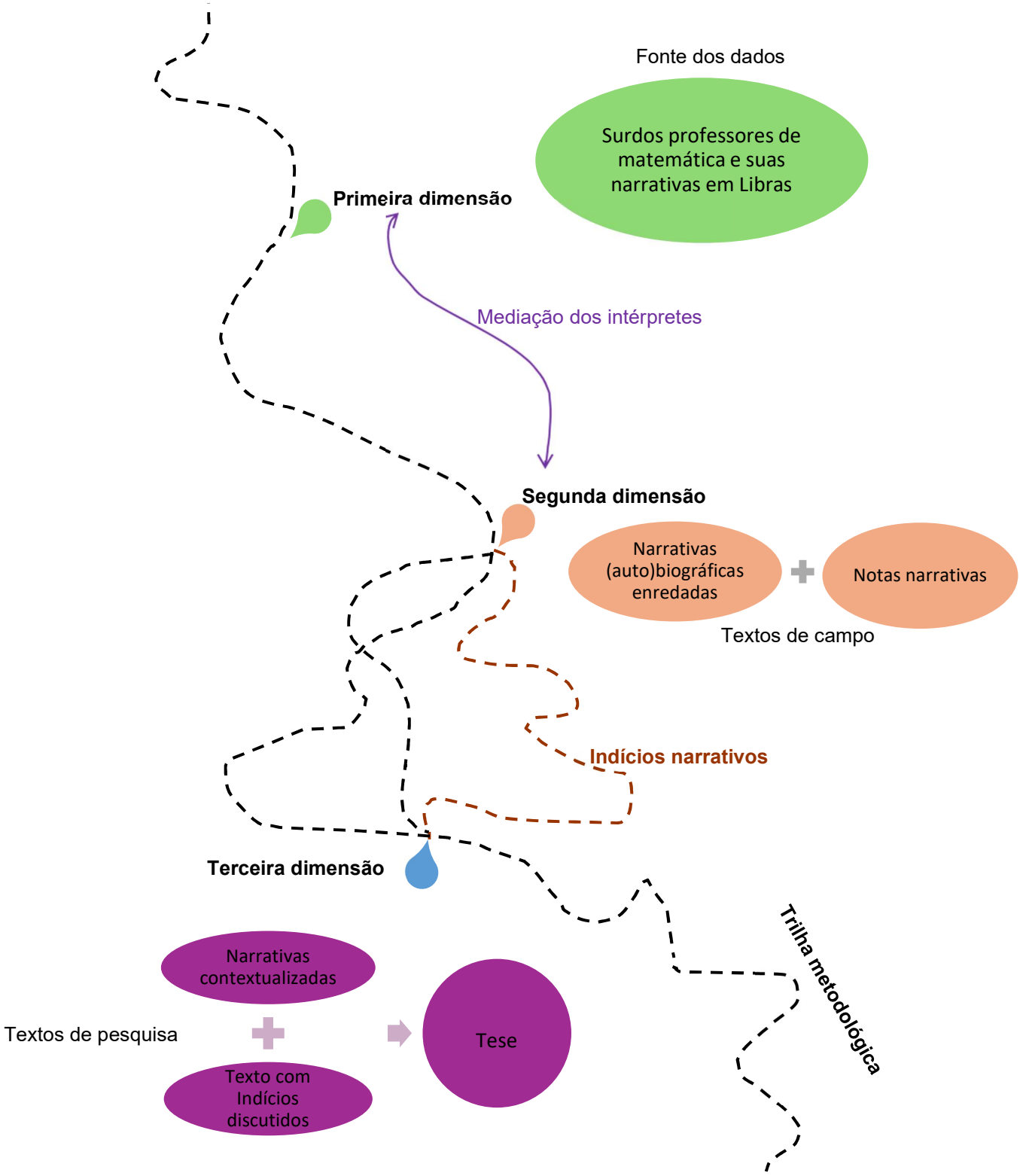
Os trabalhos do primeiro conjunto debruçam-se em discutir as potencialidades das narrativas na/para a formação inicial e continuada de professores de Matemática ou que ensinam Matemática. No segundo conjunto, os trabalhos fazem uso das narrativas como fonte de investigação para explorar aspectos relacionados às práticas e à formação. Já o terceiro conjunto, congrega trabalhos que exploram outras maneiras de produzir e/ou apresentar o texto narrativo (NACARATO, PASSOS, SILVA, 2014).

A pesquisa narrativa pode ser vivenciada, enquanto abordagem teórico-metodológica, em três dimensões: nas **fontes de dados** que reconhece o material narrativo como fonte de informações, no **registro do percurso** que

configura o modo de produção dos dados, e no **modo de produção de conhecimento** (SOLIGO; SIMAS, 2014). Neste estudo, as três dimensões foram vivenciadas e, a partir delas, estruturei a trilha metodológica, ilustrada na figura 8, que me conduziu na missão de encontrar respostas para a questão direcionadora.

Nesta trilha metodológica ilustro o caminho não linear e de mão dupla que criei, nela é possível ver os três espaços-dimensões que percorri, o caminho escolhido para conectar a segunda com a terceira dimensão e as ferramentas carregadas na mochila, além das ações desenvolvidas em cada parada. Nesta trilha, meu caminhar é mobilizado por idas e vindas, em um processo não sequencial.

Figura 8 - Trilha metodológica



Fonte: elaboração da pesquisadora, 2022.

O primeiro ponto de parada – primeira dimensão, ilustrada em verde – olho para as fontes de dados. Essas fontes são constituídas dos surdos professores de matemática e seus depoimentos em Libras. Cabe destacar que existem outras fontes de dados que se localizam numa dimensão narrativa, como memoriais, histórias de vida, depoimentos escritos, entre outros.

No segundo ponto de parada, ilustrado em laranja, realizo o registro do percurso. Nesta dimensão produzo os textos de campo, compostos pelas narrativas (auto)biográficas transcritas dos colaboradores e minhas notas narrativas. Neste momento em que as histórias de vida são transcritas e materializadas em narrativas (auto)biográficas, é inevitável que tenha um pouco de mim e dos intérpretes, pois as histórias de vida tiveram uma dupla interpretação-tradução. Num primeiro estágio da Libras para a língua portuguesa modalidade oral e, em seguida, da língua portuguesa modalidade oral para a língua portuguesa modalidade escrita. Mas a interferência não se direciona para reflexões externas ou juízo de valor a respeito do que é dito pelos colaboradores. Meu papel é materializar em texto escrito, o que foi narrado pelos professores.

Já a terceira dimensão, ilustrada pela terceira parada e demarcada na cor rosa, é onde eu produzo os textos que emergiram da interpretação dos dados de campo. Aqui amplio a ação de acessar e enredar histórias e passo a compreendê-las dentro de suas singularidades e pontos de contato em diálogos com outras discussões no campo da educação matemática. É o momento de produzir e apresentar conhecimentos a respeito dos percursos formativos e profissionais de surdos professores de matemática.

Nesta trilha, o transitar da segunda para a terceira dimensão é conduzido pelos indícios narrativos, lente escolhida para interpretar as histórias de vida narradas pelos colaboradores da pesquisa.

Discorro sobre a fonte dos dados, registro do percurso e modo de produção e apresentação de conhecimento nas páginas seguintes, dando detalhes dos instrumentos auxiliares utilizados em cada caminhada, além dos pressupostos teóricos-epistemológicos que auxiliaram nas escolhas metodológicas.

FONTE DOS DADOS: OS COLABORADORES

Aqui falo do reconhecimento de pessoas e suas narrativas como fontes de dados nas pesquisas, em especial para compreensão de questões sociais. Sobre esse formato de produção de dados, Soligo e Simas (2014), sinalizam que:

> Pluralidade e complexidade passam a ganhar visibilidade quando os pesquisadores trazem para a pesquisa a voz dos sujeitos; quando depoimentos e textos sobre si e sobre experiências vividas tornam-se conjunto de informações de uma pesquisa; quando a singularidade é considerada (p. 7).

Para encontrar as vozes que compõem este trabalho contei com a ajuda de um amigo surdo professor de matemática. Para minha alegria, o que poderia ser uma tarefa difícil, tornou-se algo rápido e prático graças a tecnologia.

> *Ei amigo, bom dia!*
> *Você conhece outros professores de matemática surdos?*
> *Ei. Sim. Bom dia. 8 surdos professores de matemática.*
> *Que legal. Gostaria de entrevistar surdos professores de matemática. Será que eles aceitariam?*
> *Tenho grupo de WhatsApp. Vou conversar eles.*
> *Gostaria de incluir na minha pesquisa de doutorado as experiências dos surdos professores de matemática.*
> *Ótimo. Sim. Claro, para interação importante. União forte. Vou agora conversar surdos. [...]*
> *Eles aceitar entrevista.*
> *Que bom. Obrigada meu amigo!*
> *(Diálogo com Hamilton no WhatsApp - Novembro de 2021)*

Durante o desenvolvimento da proposta de pesquisa anterior, cujo objetivo era discutir a educação matemática e educação de surdos a partir de experiências compartilhadas por professores em eventos científicos, (re)nasceu o interesse em convidar surdos professores de matemática para escrita em parceria. Pelo contato com um amigo surdo professor de matemática, tive conhecimento de outros sete surdos professores de matemática distribuídos pelo Brasil. Algumas indagações já surgiam ali: por onde andam? onde e como atuam? Por que escolheram o curso de licenciatura em matemática? Quais experiências marcantes eles gostariam de compartilhar comigo? Após contato inicial, realizado via WhatsApp, observei que os professores residiam em diversas regiões do Brasil, como indicado na figura 1.

Figura 9 - Estados onde surdos professores de matemática residem

Fonte: arquivo da pesquisadora.

Os sete professores, sendo cinco homens e duas mulheres, são graduados em Licenciatura em Matemática, porém nem todos atuam como professor de matemática. Três atuam[18] como professor de Libras em universidades federais e quatro atuam na área de matemática no contexto da educação básica.

Dos sete inicialmente identificados e contatados, foram selecionados dois professores e uma professora para realização da entrevista narrativa. Os critérios de escolha não foram definidos previamente. Optei por iniciar as entrevistas com o professor Hamilton, devido ao vínculo já existente entre nós. O segundo professor escolhido foi o Nóbrega, pois ele foi citado pelo professor Hamilton durante a entrevista como uma de suas referências dentro da profissão de professor de matemática. Completamos o grupo de colaboradores com a participação de Maria, uma professora de matemática, recém aposentada, que atuou com ensino de matemática ao longo da trajetória profissional e tem atuação relevante nas redes sociais com produção de conteúdo de matemática em Libras.

[18] Informações fornecidas pelos professores por meio do contato estabelecido via WhatsApp durante o período de janeiro a maio de 2022.

Os dados começaram a ser produzidos já nos primeiros contatos, com a descoberta das primeiras informações sobre atuação profissional, rotina de trabalho e local de residência. Essas informações foram imprescindíveis para situar os intérpretes que participaram das entrevistas quanto a características comunicacionais dos participantes.

REGISTRO DO PERCURSO: A ENTREVISTA NARRATIVA E AS NOTAS NARRATIVAS

As histórias de vida podem ser conhecidas por meio de diferentes instrumentos, como: entrevistas, diários, gravação de narrativas orais, narrativas escritas, notas de campo, relatos narrativos, memoriais escritos, memoriais virtuais e narrativas hibridas, dentre outros. Para esta investigação, escolhi acessar as experiências dos professores por meio das entrevistas narrativas, que segundo Muylaert et al. (2014, p. 194):

> [...] se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.

A escolha por esse tipo de entrevista se deu por permitir um trabalho colaborativo, onde as histórias emergem da interação, trocas e compartilhamentos entre informantes e pesquisador. Os dados são construídos por meio de encontros de experiências vivenciadas e selecionadas pelo informante. “Mediante o uso da linguagem (oral, escrita, digital, gestual, icônica...), ele se transforma em narrativa, poesia e história. ‘Não sou pior, nem melhor. Por enquanto sou historicamente quem sou’” (PASSEGGI, 2020, p. 74).

Dentro das entrevistas narrativas, encontro a possibilidade de ler e estudar uma sociedade mediante biografias únicas, visto que, enquanto indivíduos, totalizamos um sistema social de forma universalmente singular. Nossa historicidade é produzida de forma única, porém é produto de múltiplas interações sociais.

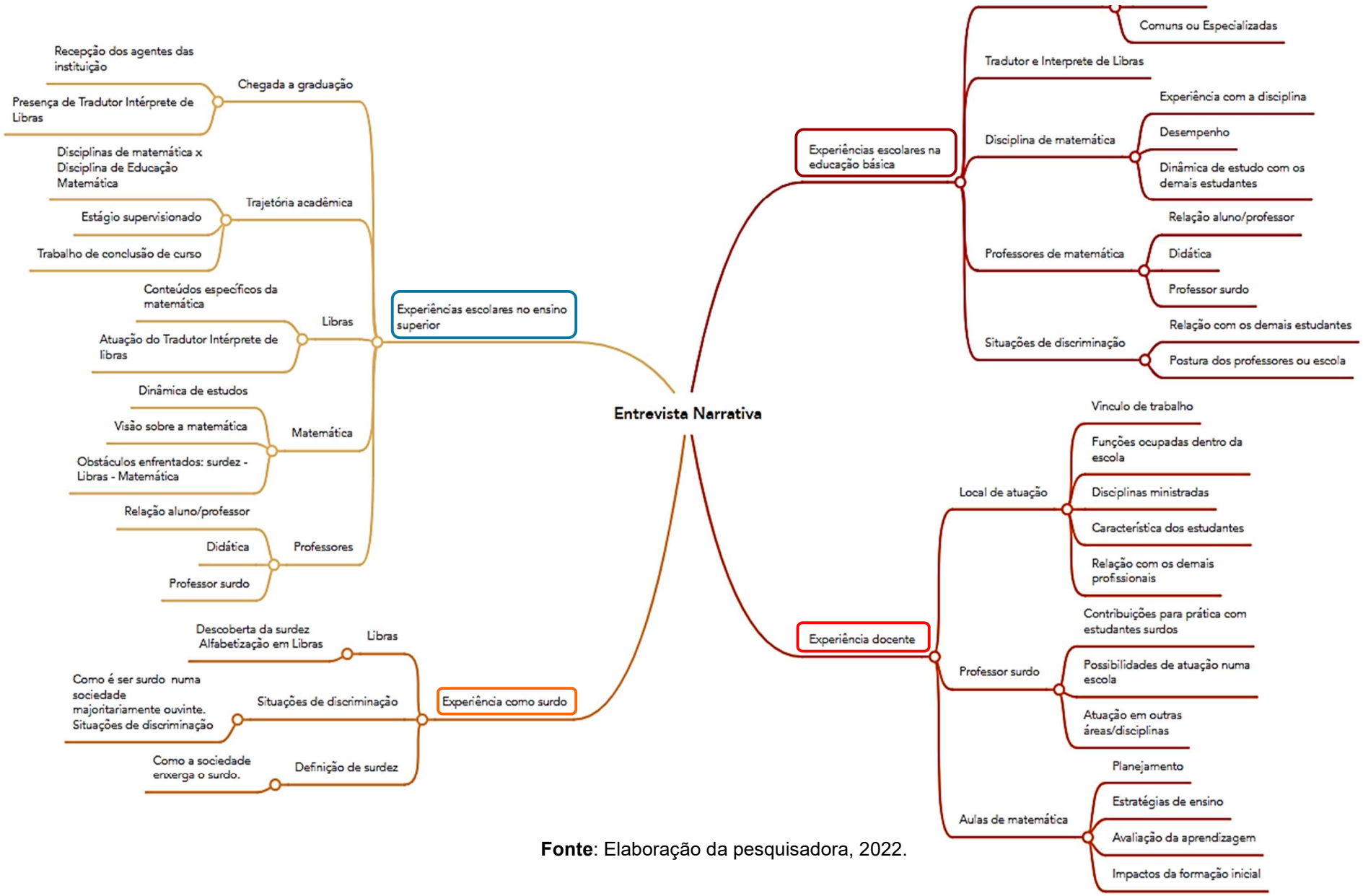
> As narrativas (auto)biográficas fornecem um material precioso para a investigação, desde que seus autores cedam material por eles produzido. Este material conduz a profusão de temas relacionados a processos *identitários; questões de gênero; inserção/inclusão/exclusão social; estresse laboral; estratégias de filiação; modos de aprender; formas de se*r... Nesse sentido, os referenciais teóricos devem ser buscados no campo de investigação próprio ao que é tematizado (PASSEGGI, 2010, p. 122, grifo da autora).

O processo de reconstrução da trajetória acadêmica-pessoal-profissional desses professores possibilita-os refletir sobre sua própria existência e história

(GALVÃO 2005). Assim, quando olhamos para as narrativas desses professores, temos a oportunidade de refletir sobre suas vivências pessoais, sociais, escolares e acadêmicas e, sobretudo, refletir sobre relações estabelecidas entre matemática e surdez a partir de suas histórias de vida.

No escopo singular desta pesquisa, a entrevista narrativa foi estruturada em quatro eixos temáticos: *experiências escolares na educação básica, experiências escolares no ensino superior, experiências docentes e experiências como surdo na sociedade*. Alinhado a cada um desses eixos, formulei subtemas que permitissem incentivar os participantes a apresentarem mais detalhes sobre os fatos já narrados ou narrarem fatos não apresentados. A figura 10 ilustra os referidos temas e subtemas.

Figura 10 - Subtemas dos eixos temáticos



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2022.

Antes de cada entrevista, um conjunto de informações foi enviado aos intérpretes para que eles pudessem ter conhecimento das temáticas a serem abordadas e entendessem a dinâmica das entrevistas, a saber: os slides contendo informações sobre a pesquisa e temas da entrevista, um texto orientador da dinâmica das entrevistas, um resumo sobre cada entrevistado e o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE). No entanto, os intérpretes sinalizaram a importância de outras informações, como um vídeo curto produzido pelos entrevistados com uma pequena apresentação, para que os intérpretes tivessem conhecimento sobre suas características comunicacionais e os regionalismos presentes em suas comunicações. Entendo que esta ação de situar o intérprete no que se refere a temática, características dos participantes e dinâmica da atividade é de extrema importância, visto que eles atuarão de forma direta no processo de construção das narrativas (auto)biográficas.

As entrevistas narrativas foram realizadas por meio da ferramenta *Streamyard*[19], gravadas em formato de vídeo, tiveram duração média de 2 horas e 30 minutos e foram mediadas por dois intérpretes, que se revezavam a cada 20 minutos. A entrevista foi dividida em dois momentos, o primeiro consistia na leitura do TCLE, com tradução simultânea dos intérpretes para a Libras. Optei por realizar a leitura do termo no dia da entrevista e não enviar por e-mail, pois fiquei insegura de que os colaboradores não compreendessem bem o TCLE escrito. A presença dos intérpretes me deu segurança de que eventuais dúvidas poderiam ser esclarecidas antes da realização das entrevistas.

Em seguida expliquei a dinâmica da entrevista com mais detalhes, apresentei os quatros temas direcionadores e possíveis dúvidas dos entrevistados foram explicadas.

A segunda parte da entrevista consistiu inicialmente numa apresentação geral dos colaboradores, com destaque para informações como o nome, idade, estado civil, cor/raça, local de residência e classe social tanto durante a infância quanto da atual e, em seguida, caminhamos para entrevista com base nos quatro eixos temáticos.

É importante destacar que já no momento de apresentação geral, os

[19] A StreamYard é uma ferramenta Web desenvolvida para realizar e transmitir transmissões ao vivo através de um navegador. Porém no caso das entrevistas a transmissão ficou restrita aos colaboradores, intérpretes, pesquisadora e orientador.

entrevistados abordaram, de forma espontânea, aspectos que perpassavam os quatro eixos temáticos delimitados. Os participantes ficavam livres para escolher por qual tema desejavam iniciar e quais seriam os temas seguintes e não houve interrupções ou cortes durante suas falas, uma vez que o aspecto central da entrevista narrativa é valorizado, que é possibilitar que os participantes contem suas histórias dando ênfase ou destaque ao que julgam relevante.

Ao finalizar a fala sobre determinado tema e sinalizar o encerramento, algumas dúvidas sobre os temas já abordados foram sanadas. Algumas outras discussões foram incentivadas com objetivo de abrir espaço para que o entrevistado complementasse sua narrativa ou trouxesse mais histórias de vida para nossa entrevista. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 93) “a entrevista narrativa tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social”.

Após o encerramento de cada entrevista, cuidei de elaborar minhas notas narrativas, que consistem em anotações sobre pensamentos, opiniões e reflexões que emergiram ao longo de cada entrevista. Escrevi sobre pontos que apareceram de surpresa, sobre coisas que eu imaginava que pudesse aparecer e apareceram, sobre incômodos, sobre textos, filmes, vídeos que foram sendo lembrados ao longo da entrevista. Essas notas narrativas, junto das narrativas (auto)biográficas enredadas, compõem os textos de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2015), caracterizando-se o segundo espaço-dimensão da pesquisa narrativa, o registro do percurso. Para estes autores os textos de campo “são uma forma de falar sobre o que é considerado como dados da pesquisa” (p. 134). Sobre o formato narrativo de registrar o percurso investigativo, Soligo e Simas (2014) destacam um desafio eminente:

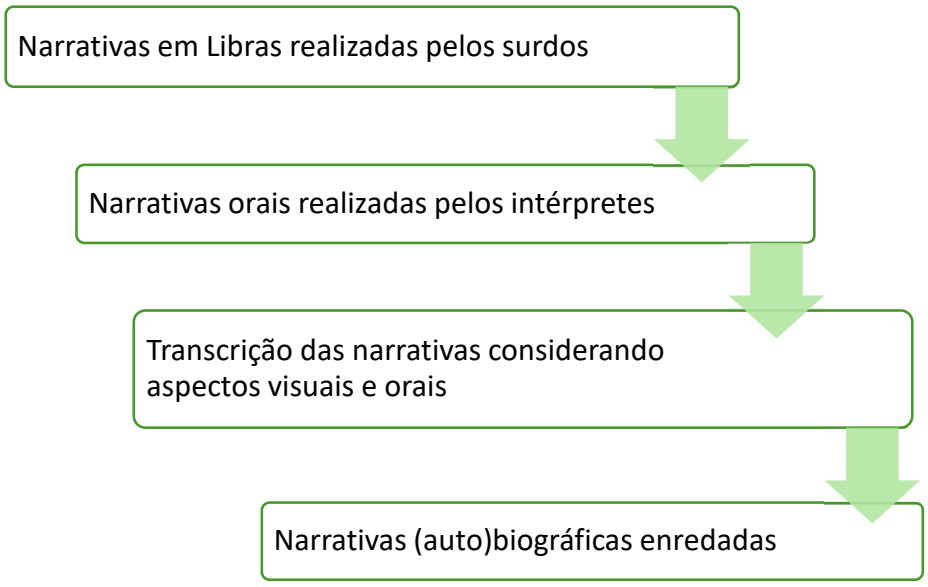
> O desafio é garantir os elementos imprescindíveis a uma tese/dissertação, que são historicamente relacionados ao modo paradigmático de pensamento, porém concebidos a partir de um modo narrativo de pensar, agir e registrar a experiência (p. 6)

O processo de transcrição foi realizado a partir das gravações em vídeo e, pela diversidade de linguagens, foram transcritos não apenas as falas (traduzidas, interpretadas e verbalizadas pelos intérpretes) mas também elementos não verbais como expressões faciais e corporais e pausas, com o

objetivo de construir um texto final (auto)biográfico enredado mais fiel possível ao relato inicial dos colaboradores.

E aqui se faz necessário acrescentar mais detalhes sobre esse processo de construção das narrativas (auto)biográficas. Diria que elas foram produzidas num trabalho colaborativo “a seis mãos”. No momento das entrevistas narrativas, os colaboradores contaram suas histórias de vida por meio da Libras e os intérpretes, por sua vez, interpretaram as narrativas em Libras e traduziram para a língua portuguesa (modalidade oral) num processo de tradução simultânea. Num segundo momento eu, enquanto pesquisadora, transcrevi as narrativas em língua portuguesa (modalidade escrita), considerando dois aspectos: as narrativas verbais nas vozes dos intérpretes e as informações não verbais (expressões faciais e corporais) manifestadas pelos colaboradores. Num terceiro momento as narrativas transcritas foram enredadas e materializadas em narrativas (auto)biográficas, que são apresentadas no terceiro momento deste documento.

Figura 11 - processo de produção das narrativas (auto)biográficas



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2022.

Ao longo deste processo, além da ideia de Passeggi (2010), o “(auto)” indica uma alteração semiótica da forma de produzir a narrativa final, deixando

de ser apenas a transição fala-texto ou texto-texto para ser sinal-fala-texto, produzido respectivamente pelo surdo-colaborador, pelos intérpretes e pela pesquisadora.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO: INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE NARRATIVA (DE NARRATIVAS)

Realizar uma pesquisa é praticar o exercício de fazer escolhas a todo momento. Escolhas que vão desde os pressupostos teóricos, epistemológicos, os trabalhos convidados para compor o Estado do Conhecimento do campo de pesquisa investigado, os colaboradores, a forma como os dados serão produzidos e interpretados, e agora acrescento a escolha do formato no qual o texto é apresentado.

Venho falando que esta pesquisa contempla as três dimensões da pesquisa narrativa. Já discorri sobre o acesso à fonte de dados por meio das entrevistas narrativas, o registro do percurso a partir da produção das narrativas (auto)biográficas e das minhas notas narrativas. Agora preciso me debruçar sobre a produção e apresentação dos conhecimentos, terceiro espaço-dimensão, a análise narrativa. Segundo Bolívar, Domingo e Fernández (2001, p. 109, tradução minha, grifo do autor):

> [...] o resultado de uma análise narrativa é, ao mesmo tempo, uma narração particular, sem aspirar à generalização: por exemplo, um relato histórico, um estudo de caso, uma história de vida, um episódio narrado da vida de uma pessoa em particular. A tarefa do pesquisador, nesse tipo de análise, é configurar os elementos dos dados em uma *história* que unifique ou dê sentido aos dados, a fim de expressar de maneira autêntica a vida do indivíduo, sem manipular a voz dos participantes.

Nesta dimensão, o registro escrito da pesquisa vai sendo conduzido gradativamente, à medida em que os dados vão sendo produzidos e não após a sua produção e análise. “Ao realizar a escrita ‘no durante’ sobre a experiência, o pesquisador distancia-se do vivido e, de um outro lugar – e, portanto, com outro olhar – consegue enxergar coisas inalcançáveis antes, de onde estava” (SOLIGO; SIMAS; 2014; p. 10).

Assumir a escrita “no durante” implica que o contexto da pesquisa, as histórias de vida e experiências de conhecer outros vão me modificando enquanto pesquisadora ao longo da escrita. Por isso, e como já sinalizei em outro momento, ainda que eu tenha “uma questão a compreender” e um esboço de

trilha a seguir, nunca saberei ao certo o lugar que chegarei, até que chegue lá.

Quando apresentei a trilha metodológica (figura 8), destaquei parte do percurso e nomeei como “indícios narrativos” e naquele momento descrevi como a lente utilizada para interpretar as narrativas (auto)biográficas

Na ilustração, observa-se que chego num momento de encruzilhada na trilha metodológica, naquele momento precisei me indagar: E agora, como vou interpretar os textos de campo? Dentre algumas possibilidades, escolhi os indícios narrativos (ilustrado em linha pontilhada na cor marrom). Sob a lente do Paradigma Indiciário interpreto os textos de campo, por meio de uma análise de narrativas, e isso me possibilita caminhar até a terceira dimensão ilustrada em azul, onde apresento os textos de pesquisa. Nas linhas seguintes, discorro sobre esse paradigma dando sinais do porquê ele foi escolhido para a interpretação dos textos de campo.

Conheci essa estratégia para interpretação de narrativas por meio do artigo “O paradigma indiciário para análise de narrativas”, autoria de Everaldo Gomes Leandro e Cármen Lúcia Brancaglion Passos (LEANDRO; PASSOS, 2021). O estranhamento surgiu ao ler o título, que traz o termo “análise de narrativas” e não “análise narrativa”. Quão potente é poder de uma preposição neste momento. Falarei sobre essa diferença logo mais.

Escrevo sobre o Paradigma Indiciário com base na pesquisa de doutoramento de Everaldo Gomes Leandro e na obra titulada “Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história” de Carlo Ginzburg (1989). Leandro (2020)[20] fez uma busca por teses, dissertações e artigos científicos e constatou que há uma utilização restrita do Paradigma Indiciário no Brasil e não encontrou trabalhos que indicassem caminhos para empregar o paradigma indiciário nas pesquisas do campo da Educação.

Em janeiro de 2024 realizei outra busca bibliográfica no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, utilizando os mesmos termos utilizados por Leandro (2020): “paradigma indiciário”; “paradigma indiciário e narrativas”; “paradigma indiciário

[20] Levantamento realizado por Leandro (2020) em dois momentos, 2017 e 2020, no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os seguintes termos: “paradigma indiciário”; “paradigma indiciário e narrativas”; “paradigma indiciário e Educação Matemática”.

e Educação Matemática", limitando a busca aos anos de 2020 a 2023. Inicialmente sete trabalhos atenderam aos critérios pré-estabelecidos, porém após leitura minuciosa observei que apenas dois faziam uso do Paradigma Indiciário. Ainda assim, o primeiro trabalho selecionado, Godoy (2023), insere-se no contexto da história da educação objetivando analisar o processo intelectual e de militância social de Otto Dana. Enquanto a segunda pesquisa, Oliveira (2022), buscou compreender as experiências estéticas infantis de um grupo de crianças pequenas da educação infantil pública de Piracicaba. O resultado desta busca indica que ainda carecemos de trabalhos que indiquem caminhos para o uso do paradigma indiciário nas pesquisas no campo da educação.

Este paradigma toma por princípio não se basear apenas nas características mais vistosas da situação pesquisada, mas atentar-se para os indícios, às vezes imperceptíveis, em pistas e dados marginais (GINZBURG; 1989; LEANDRO, 2020).

Leandro e Passos (2021) afirmam que este paradigma surgiu nas ciências humanas por volta do século XIX, apesar de que seu surgimento remonta a existência da humanidade e está relacionado com o próprio desenvolvimento da narração: "o caçador teria sido o primeiro a 'narrar uma história' porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos" (GINZBURG, 1989, p. 152). Nesta história, as pegadas dão indícios de que um animal passou pelo local, por exemplo. Ginzburg (1989) faz analogias do Paradigma Indiciário com métodos utilizados pelo detetive Sherlock Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle, pelo médico Sigmund Freud nas pesquisas sobre psicanálise e pelo historiador da arte Giovanni Morelli.

Morelli desenvolveu um método para distinguir obras de artes verdadeiras de suas cópias. Segundo seu método "é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia" (GINZBURG, 1989, p. 144). Com isso não se observa apenas fatores explícitos como o sorriso, os olhos dos personagens erguidos para o céu, mas atenta-se a questões mais sutis como as unhas, o formato dos dedos das mãos e dos pés. Com uma característica de investigação minuciosa, o método indiciário de Morelli foi aproximado ao trabalho de um detetive, Sherlock Holmes, personagem de Arthur Conan Doyle. "O conhecedor de arte é

comparável ao detetive que descobre o autor do crime (do quadro) baseado em indícios imperceptíveis para a maioria" (GINZBURG, 1989, p. 144). Freud, por sua vez e sob influência intelectual de Morelli, propõe "um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores" (p. 149).

Como nesta pesquisa os documentos potenciais são as narrativas dos professores, os indícios procurados são específicos. Desta forma, os chamarei de indícios narrativos, assim como acontece na pesquisa de Leandro (2020). Eles se diferenciam dos indícios buscados por Morelli e das pistas buscadas por Holmes, por exemplo. Com base nas obras de Carlo Ginzburg (1989) e Leandro (2020), apresento os elementos do paradigma indiciário que podem ser levados em conta na análise de narrativas.

O primeiro elemento, a *firasa*[21]*,* é "a capacidade de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido, na base de indícios" (GINZBURG, 1989, p. 179). Nos contextos de Ginzburg o desconhecido leva a busca outros documentos históricos, pois as pessoas da história não vivem no mesmo tempo do historiador. Aqui o desconhecido leva ao diálogo, uma vez que, se pode acessar os colaboradores. São características da firasa: a consciência aguda da ignorância do pesquisador, o perceber que as contradições têm espaço na narração, o despir-se de formulações preconcebidas e o abandonar preconceitos.

> Diante das narrativas desses sujeitos, é preciso que a firasa opere para que o pesquisador perceba as coisas que costumam ser ocultadas pelo hábito e pela convenção, é preciso espantar-se, estranhar os hábitos, mesmo que se considerem óbvios (LEANDRO, 2020, p; 108).

O segundo grupo de elementos é chamado de *elementos imponderáveis (o acaso, as sensações, o faro, o golpe de vista e a intuição)*. O *acaso* está presente nas narrativas, pois elas podem fazer com que o pesquisador esteja diante de algo que não previa. "Súbitas sensações podem indicar as chaves de interpretação, e alguns indícios podem ser encontrados ao acaso, por associações que não foram previstas" (LEANDRO, 2020, p. 109).

Uma das lições postas pelo Paradigma Indiciário é que diante desses acasos que ocorrem na pesquisa, devemos nos permitir guiar-nos pela

[21] Firasa é a forma traduzida em português na obra de Ginzburg (1989).

curiosidade também de uma forma mais livre e não apenas por um plano sempre consciente e rígido. Nessa seara surgem outros elementos imponderáveis, o *faro*, o *golpe de vista* e a *intuição*.

> O faro "é a capacidade de perceber chaves de interpretação. Quanto mais afinado o faro de um pesquisador, maior as chances de perceber nas narrativas os indícios que possibilitarão compreender o fenômeno em estudo. A percepção dos indícios não basta por si só, o golpe de vista, ou seja, a maneira de enxergá-los, também é um elemento imponderável ao pesquisador. Por fim, há a intuição. Ligada aos sentidos do pesquisador, às experiências e a algo inconsciente. O funcionamento da intuição não é claro, mas pode indicar caminhos para a análise de narrativas (LEANDRO, 2020, p. 109).

Agora falo dos *elementos estruturais*, elementos formais que, segundo o Paradigma Indiciário, são usados enquanto meios para buscar indícios. O primeiro são as *palavras* e *frases prediletas*. A percepção da frequência de palavras e frases em narrativas pode nos dar alguns indícios "do que o sujeito compreende sobre um determinado conceito, sobre quais as bases pedagógicas que o guiam e sobre posturas assumidas ao longo da carreira" (LEANDRO, 2020, p. 111). Evidentemente que Carlo Ginzburg, ao propor o Paradigma Indiciário, não está se referindo a quantificação de palavras e frases, de forma que essa percepção não representa um fim, mas um meio para obter tais indícios.

O segundo elemento estrutural são os *momentos de interrupção*. Aqui observa-se os momentos em que o narrador realiza pausas, interrupções para fazer desvios momentâneos do assunto sobre o qual se fala. "Quando uma digressão surge, podem estar presentes indícios que indicam medo, receio, angústia, desejo de se explicar, retificação de algum termo que se utilizou de maneira inconsciente ou inconsequente" (p. 111).

O terceiro elemento estrutural é a *etimologia*, campo que se dedica a estudar a origem das palavras e a história dos seus significados. "Ao analisar as narrativas de diferentes sujeitos, podem-se perceber palavras comuns, mas com significados e sentidos distintos; a etimologia pode dar indícios de qual dos significados/sentidos de uma palavra o narrador está utilizando" (p. 112). Um ponto ainda a se pensar durante o processo de interpretação é como a etimologia poderá ser percebida numa entrevista realizada em duas línguas diferentes e mediada por um intérprete.

Associado ao uso de termos comuns em diferentes contextos, tem o

último elemento estrutural, os elementos *geográficos e cronológicos*. Esse elemento se encarrega de averiguar o que muda, o que permanece e o que não depende da variável tempo.

> No processo de análise de narrativas, a reconstrução analítica da geografia e da cronologia pode auxiliar o pesquisador a compreender os movimentos de mudança – tanto de localidade quanto de pensamento – do narrador e pode também dar indícios dos momentos em que a vida sofreu reveses (LEANDRO, 2020, p. 113).

No que se refere a postura do pesquisador, Carlo Ginzburg delimita dois elementos que nos auxiliam na interpretação de narrativas: *ponto de vista* e *perspectiva*. Esses elementos nos levam a indagar: qual ponto de vista privilegiar numa narrativa? Sob qual perspectiva? “O ponto de vista é um elemento a ser considerado para que a história a ser contada se aproxime da maneira com que o narrador contou” (p. 113).

Neste momento preciso fazer “uso pessoal” do Paradigma Indiciário e realizar uma digressão para externalizar um dos maiores conflitos que tenho vivenciado: de que forma apresentar as narrativas? Apresento a textualização da transcrição e num segundo momento estabeleço as análises? Ou apresento a textualização da transcrição entremeada de análise?

O Paradigma Indiciário me ajudou a encontrar as respostas e a minha escolha foi apresentar inicialmente as narrativas textualizadas, onde minha participação se localiza em enredar as histórias narradas a fim que seja compreendida pelo leitor. Essa escolha acalmou meu coração em relação a interferência que inevitavelmente farei nas histórias de vida de outros e sobre o lugar que as narrativas vão ocupar na pesquisa.

Retomando a discussão sobre o processo de interpretação das narrativas:

> Ao analisar narrativas, o pesquisador pode encontrar temas comuns entre elas. O ponto de vista temático pode mostrar indícios das recorrências e de como elas se apresentam em diferentes trajetórias de vida. Por outro lado, o ponto de vista sobre a cultura de uma época pode dar pistas sobre os motivos de o narrador ter dito algo e sobre a maneira como foi dito (LEANDRO, 2020, p. 114).

Os elementos apresentados até aqui indicam maneiras de como o pesquisador pode olhar para as narrativas, mas além disso é preciso estar atento, segundo o Paradigma Indiciário, a *proximidade* e *afastamentos* com que olhamos para essas narrativas. Leandro (2020, p. 114) afirma, com base nos estudos das obras de Ginzburg, que o autor “dá indícios de que documentos e

narrativas não podem ser considerados como ilhas", ou seja, a experiência de quem narra não foi construída de forma isolada e solitária, aconteceu a partir de trocas com outros. Assim precisamos refletir sobre a proximidade: quão próxima ou distante devo estar do objeto investigado? E dos colaboradores? De que forma essa proximidade pode me ajudar ou atrapalhar? Sobre isso Leandro (2020), apoiado nas obras de Ginzburg (2001), sumariza que:

> O excesso de distância cria a indiferença e "a ausência de empatia como desumanização", e a proximidade excessiva pode "desencadear a compaixão ou uma rivalidade aniquiladora". Por outro lado, uma distância justa, crítica, cria estranhamento – modo de atingir as coisas e de "libertar-se de ideias e representações falsas". Para Ginzburg (2001), o estranhamento cria também ausência de empatia, mas como distância crítica (p. 116).

Um mecanismo potente para a manutenção de uma distância crítica é a textualização, pois enquanto na análise de uma fala podem surgir distanciamentos de detalhes que são indícios importantes, a análise do que está escrito nos permite um olhar mais atento aos detalhes e possibilitar um distanciamento crítico.

Ainda pensando no conceito de ilhas, e entendendo que nenhuma pessoa é uma ilha, pois a experiência de quem narra não é construída de forma isolada e solitária, mas a partir de trocas, outro elemento importante do Paradigma Indiciário é o *isomorfismo* - características que dois objetos têm em comum. Aqui os pontos em comum são colocados no sentido de semelhanças e não igualdades. Por meio dos isomorfismos conseguimos inserir a história de vida de um colaborador num contexto social mais amplo e identificar indícios semelhantes entre dois ou mais indivíduos (LEANDRO, 2020). Aqui necessita-se pontuar que há necessidade de cautela quanto aos elementos isomorfos. Não é intuito fazer com que as semelhanças identificadas tornem o contexto homogêneo, mas que apesar de únicas e vivenciadas num contexto heterogêneo, as narrativas podem se aproximar em alguns momentos.

Os *elementos imagéticos* representam o último elemento do Paradigma Indiciário. As imagens e elementos não verbais também se constituem importantes fontes de histórias de vida. Ginzburg (1989) traz a discussão para o campo das narrativas verbais e das expressões não verbais que complementam a fala. Porém, aqui preciso realizar uma adaptação ao contexto na qual as narrativas desta pesquisa são produzidas.

A fonte primária dos dados já se configura um espaço potencial para indícios não verbais, pois a Língua Brasileira de Sinais, utilizada pelos colaboradores, se estrutura em elementos imagéticos como as expressões faciais e corporais. Diante disso, faz-se necessário redobrar a atenção a esses elementos na certeza de que eles indicarão importantes indícios narrativos.

Muitos são os elementos presentes no Paradigma Indiciário, o que certamente demanda uma leitura atenta e cuidadosa. Minha identificação com essa proposta de análise de narrativas foi mobilizada pela oportunidade de olhar para além do que é evidente, de forma estruturada, mas não rígida. No esboço a seguir reúno os elementos até aqui discutidos.

Figura 12 - Ilustração do Paradigma Indiciário para interpretação dos textos de campo

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2022.

O Paradigma Indiciário é apresentado como modelo epistemológico para a interpretação dos materiais de campo, ou seja, a maneira pela qual me debruço sobre as narrativas em busca indícios que me possibilitem, posteriormente, construir um texto global sobre a compreensão da trajetória profissional de surdos professores matemática. Fato este que justifica o uso do termo “análise de narrativas”. Apoiada neste paradigma, não volto meu olhar apenas para coisas imediatas e externas, mas busco respostas para a questão direcionadora também nos dados marginais.

A partir da interpretação e dos indícios narrativos encontrados, faço uso da análise narrativa (de narrativas), que é abordada em detalhes na seção seguinte, para produção e comunicação dos conhecimentos sobre a compreensão da trajetória profissional de surdos professores de matemática, objetivo desta tese.

Já aproveito para explicar que, apesar de usar o termo “análise”, em função das referências metodológicas adotadas, a ação de analisar não é vista de forma colonizadora sobre os dados, mas como maneira de interpretar as histórias de vida e estabelecer conexões, aproximações e distanciamentos entre elas, sem a busca por generalizações.

Ao fazer uso dos preceitos do Paradigma Indiciário para interpretar as narrativas dos surdos professores, realizo uma análise de narrativas em busca de indícios narrativos que pudessem me ajudar a compreender os percursos formativos e profissionais de surdos professores de matemática. A partir dos indícios encontrados da interpretação dos dados de campo (narrativas (auto)biográficas enredadas e minhas notas narrativas) busco analisar narrativamente as histórias de vida compartilhadas.

Desta forma, estabeleço diálogos entre as narrativas, destacando suas singularidades e conexões, contextualizo as histórias de vida em relação a movimentos outros estabelecidos no campo da educação matemática e da educação de surdos e, com isso, busco compreender a trajetória formativa e profissional dos surdos professores de matemática. Esse processo se configura como a composição do sentido da experiência, ou seja, o movimento de transição para transformar os textos de campo em textos de pesquisa.

A análise narrativa é então a minha escolha para produzir e apresentar os conhecimentos. Mas é preciso destacar que dentro deste gênero existem diferentes formas de contar uma história e, imagino que não será surpresa para você que minha escolha foi continuar utilizando o formato narrativo.

TERCEIRO MOMENTO: PERCURSOS FORMATIVOS E PROFISSIONAIS DE SURDOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Sabedoria pode ser que seja ser
mais estudado em gente do que em livros.
Manoel de Barros

Nesta sessão apresento o que os professores entrevistados decidiram contar sobre suas histórias de vida. Diante da própria característica não rígida da entrevista narrativa, destaco que as histórias narradas nem sempre seguem uma ordem cronológica, visto que cada colaborador escolheu a forma mais conveniente de narrar. Minha função aqui é acessar as narrativas dos colaboradores em seu estado mais bruto e enredá-las de forma que você compreenda as mudanças que ocorrem em seus percursos profissionais. Para tanto, destaco que por vezes as histórias estarão concatenadas pela cronologia, por vezes pela proximidade de temáticas.

Optei por elaborar enredamento das narrativas a partir de uma estrutura textual mista: na maior parte das narrativas faço uso de textos na íntegra, escritas em primeira pessoa (a voz dos entrevistados) e, em outros momentos, faço uso da escrita na terceira pessoa, sempre me baseando no que foi narrado e nas notas narrativas onde registro reações faciais e corporais dos colaboradores e situações outras vivenciadas durante a entrevista.

A proposta de trazer, num primeiro momento, as narrativas textualizadas sem interpretação, e no corpo do texto justifica-se: i) para conhecer e divulgar narrativas de surdos professores de matemática sobre suas trajetórias acadêmicas e profissionais; ii) por possibilitar que essas narrativas seja visitadas e aprofundadas em pesquisas futuras e que os colaboradores possam ser convidados para outros diálogos sobre educação matemática; iii) por uma opção metodológica em diferenciar o processo de produção dos dados do processo de discussão dos dados a partir dos indícios narrativos. Reconheço que no processo de produção dos dados já tenha bastante de mim, uma vez que foi minha a escolha do enredamento final, mas minha participação aqui diferencia-se do processo de discussão dos dados onde ampliarei as reflexões.

A NARRATIVA DE HAMILTON

Hamilton foi o primeiro surdo professor entrevistado. Optei começar por ele, pois a insegurança que pairava meus pensamentos naquele momento da pesquisa me pedia cautela e para iniciar por alguém que eu já tivesse um contato anterior. Hamilton também foi uma grande inspiração para a realização desta pesquisa e nele tenho segurança, um porto seguro para a pesquisa. Eu precisava iniciar por ele.

Preciso, porém, pontuar que este porto seguro veio acompanhado por certa insegurança, pois o fato de conhecer parte da história de vida de Hamilton antes da entrevista, poderia enviesar meu olhar e fazer intervenções que pudessem retornar episódios que eu já conhecia. A clareza sobre as características da entrevista narrativa e o compromisso por elas me ajudaram a conduzir a entrevista de forma mais imparcial possível. Outra preocupação foi a contaminação do meu olhar para as futuras entrevistas, uma vez que, as histórias narradas por Hamilton poderiam apontar indícios e induzir a condução das futuras entrevistas a partir de perguntas específicas. Mas acredito que essas incertezas acompanham qualquer pesquisador que se debruça em investigar histórias de vida.

Somado a essas incertezas, destaco a insegurança causada pela inexperiência com entrevistas narrativas. Ao mesmo tempo que o formato livre estimula histórias de vida espontâneas, torna o ambiente incontrolável para o pesquisador. Por isso, a primeira entrevista narrativa que fazia na vida foi realizada com o Hamilton. O fato de conhecê-lo tornaria o ambiente mais leve para erros e acertos que certamente cometeria ao longo da experiência de me tornar entrevistadora narrativa.

E por falar em experiência, a entrevista com o Hamilton começou a ser planejada alguns dias antes de sua concretização, em 23 de março de 2022. A entrevista aconteceu às 19:00, horário em que Hamilton conseguiu disponibilidade para falar comigo. As 18:30 eu, meu orientador e os intérpretes Pedro e Thiago acessamos a plataforma *Streamyard* para alinhar algumas questões de uso da plataforma e dinâmica da entrevista. Apresentei todos os slides da entrevista para os intérpretes, informei a dinâmica de cada slide e ouvi as contribuições deles. Neste momento prévio, os intérpretes sinalizaram a

importância de receberem, antes da entrevista, um vídeo curto da pessoa a ser entrevistada para que eles conhecessem suas características comunicacionais. Como o Hamilton já era conhecido por eles, esta demanda foi parcialmente suprida, mas o vídeo foi incluído no planejamento das próximas entrevistas.

Esses trinta minutos foram muito importantes, pois assim como eu, os dois intérpretes não tinham experiência com entrevistas narrativas. Então combinamos que eles teriam liberdade para pausar a entrevista caso não entendessem ou tivessem dúvidas sobre algum termo utilizado pelos surdos professores. Foi combinado também que os colaboradores teriam liberdade para narrar suas histórias de forma livre, de acordo com os temas preestabelecidos e que a minha interferência, e consequentemente a dos intérpretes, seria mínima.

No horário combinado, o Hamilton entrou no ambiente virtual e após cumprimentos e conversas iniciais demos início a entrevista. Neste momento, e ainda nervosa pela realização da minha primeira entrevista narrativa, apresentei o contexto e objetivos da pesquisa e prossegui para a leitura do TCLE. Feitos esclarecimentos e após a confirmação de aceite em participar da pesquisa, iniciamos o primeiro momento, no qual solicitei que ele realizasse uma apresentação inicial destacando idade, cor/raça, estado civil, local de residência, classe social, configuração familiar e quaisquer outras informações que ele julgasse necessária.

Quem é Hamilton?

Do interior do Sul do Estado do Espírito Santo, de um município pequeno chamado Guaçuí, com cerca de 30mil habitantes, veio Hamilton. Esclareço que não é aquele Hamilton[22] que pilota carros a altas velocidades nas manhãs de domingo na TV, mas o Hamilton, surdo professor de matemática apaixonado por automobilismo e que escolheu ser citado nesta tese em homenagem ao seu ídolo. E eu, responsável pela materialização dessas histórias em palavras não me atreveria a escolher outro nome. Hamilton, um homem branco, 35 anos, casado e hoje (março de 2022), morador do Município Vila Velha – ES (Região

[22] Após cada entrevista, os colaboradores foram consultados sobre a escolha de um nome para serem citados no trabalho. Hamilton escolheu ser chamado desta forma em homenagem ao seu ídolo, piloto automobilista britânico Lewis Carl Davidson Hamilton. Sete vezes campeão mundial de Fórmula 1 e um dos maiores pilotos de todos os tempos.

Metropolitana do Estado do Espírito Santo). Mudou-se para esse Município em 2008 para realizar um curso de Libras, já que em sua região de origem não existia tal oportunidade. Sua família, que ainda reside em Guaçuí, é composta por pessoas ouvintes, então Hamilton, por sua vez, trilhou os primeiros passos da infância de forma solitária.

> Eu era o único surdo. Então, vivia sozinho, com minha surdez. No começo eu cheguei a usar o aparelho auditivo. Mas não conseguia captar grandes sons. Eu me identifiquei mais com a questão visual. Entende? Mas eu vivia numa zona rural, Guaçuí. Bom, era um lugar muito pequeno. Era uma área rural. Eu mudei para cá [Vila Velha] para realizar curso de Libras, porque antes não havia nenhum curso. Aqui tive mais possibilidades de estudo e trabalho. E maior contado com surdos. E maior diversidade de materiais e de outras coisas.

Hamilton nasceu ouvinte, mas aos três meses de idade adoeceu e, após passar por diversos médicos e tomar várias vacinas, recebeu a notícia de que ficaria cego ou surdo no futuro. Preocupados com o diagnóstico, seus pais procuraram outro médico, agora no Rio de Janeiro e não mais em Guaçuí, e o resultado foi o mesmo. Em busca de uma terceira avaliação médica, a família de Hamilton constatou que o caso dele era surdez. Com a falta de maiores conhecimentos acerca da surdez, sua família buscou ajuda com uma fonoaudióloga. E como a cidade onde residiam tinha pouca estrutura, ele e sua mãe viajavam semanalmente para outro município com objetivo de realizar o tratamento com a fonoaudióloga cujo foco era a oralização.

> Eu percebia uma dificuldade enorme em relação às palavras e conhecimento já que vivíamos num bairro bem pequeno e no município pequeno que não havia muito conhecimento. Em questão social da minha família, só eu de surdo. Muito difícil porque não tinha comunicação e acabou surgindo algumas dificuldades.

As primeiras experiências de Hamilton foram acompanhadas pela sua mãe que, enquanto dona de casa, o fazia companhia enquanto seu pai saia para trabalhar.

> Meu pai trabalhava com café numa empresa grande. Estocava bastante café, trabalhava com vendas e com comércio de café. Meu tio também trabalhava na empresa grande de café, vendia café, mas era muito difícil nessa época, porque era o único surdo!

Ao assumir o papel principal de cuidar dos filhos e da casa, a mãe de Hamilton torna-se a responsável pela condução dos seus primeiros passos escolares. Mesmo sem muita escolarização, não mede esforços para ajudá-lo e acompanhá-lo no progresso escolar, que vem acompanhado de um crescimento gradativo da complexidade dos assuntos escolares estudados.

> Eu comecei no estudo e tive que me esforçar muito. Quando estudava minha mãe me ajudava bastante. Minha mãe me dava muita força, me ajudava bastante. Ela se esforçava muito para conseguir acompanhar. Minha mãe mandava eu treinar a escrita, também na matemática, ela fazia adaptação. Eu pegava alguns materiais concretos, por exemplo, borracha, feijão e minha mãe me ensinava a contar com a quantidade então, por exemplo, pegava 5 e 3 e aí eu fazia a conta e encontrava 8. Eu escrevia essa soma no papel e fazia esse treinamento. Depois minha mãe tirava os materiais concretos e eu precisava fazer a conta de cabeça.

Aos seis anos de idade, Hamilton iniciou seus estudos na primeira série e foi nesta experiência que começou a se identificar com as atividades de matemática, mas ao mesmo tempo enfrentou muitas dificuldades com a escrita, mesmo considerando todo o esforço de sua professora e de sua mãe.

> Não havia uma comunicação clara em relação à língua, já que eles eram ouvintes e não tinha um conhecimento da língua de sinais. Mas meus amigos conhecidos próximos também tinham uma certa dificuldade em relação à matemática, então havia essa troca. Com a ajuda e a explicação passada para meus amigos e para mim começou a despertar meu interesse em estudar e se esforçar devido a essa dificuldade. Mas a matemática para mim era visual. Na aula de reforço eu me senti feliz pela primeira vez. Muito feliz, mesmo sendo reforço particular e eu sendo um aluno surdo, ficou

mais fácil com a visualização.

Entretanto, o fato de ter se identificado com a disciplina de matemática não o isentava das dificuldades de compreensão, o que o levou a cursar aulas de reforço em horários distintos de suas aulas regulares.

> Na parte de soma, multiplicação, no começo não foi tão fácil porque quando havia a divisão entre dois, três números, era mais complicado. Mesmo assim foi aumentando o meu interesse. E com o tempo fui conseguindo absorver esse conhecimento.

Como consequência dos obstáculos enfrentados, em relação a comunicação e disciplinas escolares, Hamilton enfrentou reprovações ao longo da sua trajetória escolar na educação básica.

> Na escola, no início eu não consegui aprender as palavras que estavam escritas. Muita dificuldade. Lembro que entregava as tarefas para a professora corrigir e depois via que estava tudo errado. Eu lembro que a professora usava caneta vermelha para corrigir. Nunca me esqueço da caneta vermelha. Eu não aprendi a escrever as palavras sozinho. A comunicação com a professora era difícil. No final do ano fiquei reprovado. A professora era muito exigente. Eu não conseguia passar de nível, fiquei no nível um e no nível dois, porque eu tinha muita dificuldade e o tempo passava muito rápido. Então eu desisti de estudar depois de três anos. Eu voltei a ficar em casa e minha mãe me ensinava o que ela sabia.

Ainda que dotada de extensa formação advinda da escola da vida, faltaria a sua mãe, pouco tempo depois, conhecimento escolar específico para ajudar seu filho.

> Com relação ao português e as palavras da matemática, por exemplo, no quinto ano minha mãe já não sabia mais os termos de geometria. Minha mãe já não conhecia. Minha família não tinha acesso a essa formação. E então minha mãe me mandou para o reforço, e isso foi muito importante para eu conseguir esclarecer minhas dúvidas e aprimorar minha escrita. E assim eu fui adquirindo

o conhecimento.

Hamilton não desistiu mesmo com as adversidades que a vida o apresentou. Com o avançar das etapas escolares, ele foi assimilando novas palavras e ampliando sua identificação com a matemática. Ele relata que do sexto ao nono ano do ensino fundamental ficou muito espantado com a quantidade de professores (passou a ter seis professores). Como ficou fora da escola por um tempo, o retorno foi acompanhado do estranhamento dos novos colegas de sala e poucos amigos. Ele relata que os alunos faziam muita bagunça e faziam brincadeiras que ele não gostava. E mesmo pedindo para parar, eles não paravam. Isso o levou a pedir a mãe para trocá-lo de escola.

No ensino médio, ainda em sua terra natal, Hamilton novamente se espanta com a quantidade de disciplinas se comparado ao ensino fundamental. Por conta disso ele continuou com o apoio do reforço para conseguir acompanhar as aulas. E as barreiras comunicacionais continuaram, visto que ele ainda não tinha conhecimento sobre Libras. Hamilton foi aprender Libras através de cursos específicos e ter contato com intérpretes apenas em 2008 quando mudou-se para Vitória. Durante a educação básica suas estratégias comunicacionais eram baseadas na leitura labial e sinais criados e combinados entre ele e sua família e ele e seus pares dentro do ambiente escolar. Como era oralizado e utilizava como principal recurso a leitura labial, ele relata um curioso fato.

> Eu tinha dificuldade em física. O nome do professor era Roberto. Eu gostava dele, mas ele tinha bigode e dificultava ler os lábios. Eu tirei nota baixa em física. Era difícil, mas eu pedi para o professor tirar o bigode. Ele tirou e isso me ajudou muito nas aulas. Quanto ao português eu tive muita dificuldade, verbos e substantivos, a conjugação de verbo correto. Eu não conseguia fazer as atividades. Eu tinha muita dificuldade. Parecia que sempre estava faltando. Eu sempre precisava fazer a correção dessa atividade, mas fazer o quê? Paciência. A disciplina de química, não era nada fácil, era bastante pesada. Quando eu ia para o reforço, tentava estudar a tabela periódica, mas tinha muitos elementos para serem decorados, eu nunca esqueço que eu precisava decorar. Nunca

esqueço desses elementos.

Ao longo da trajetória na educação básica Hamilton enfrentou obstáculos diretamente ligados a surdez e a condição social e geográfica da família. Porém, obteve muitos aprendizados e foi encontrando estratégias para superar as dificuldades, possibilitando-o alcançar o ensino superior.

> Eu precisei me esforçar muito para estudar porque precisava estudar sozinho. A minha família me apoiou muito. E alguns professores também me apoiaram por muitos anos. Depois eu fiz o vestibular. Fiz a prova do ENEM também. Consegui ter acesso a faculdade através da escrita. Bom, já aprendi muitas coisas diferentes e hoje depois de uma certa idade, tenho refletido bastante e o meu interesse aumentou justamente na área matemática. Hoje sou professor. Importante ter surdo professor de matemática. A sociedade precisa desse profissional.

Hamilton iniciou o curso de Licenciatura em Matemática numa faculdade particular, mas após alguns períodos a faculdade apresentou pendências com o reconhecimento do curso junto ao Ministério da Educação (MEC). Na companhia de outros colegas de curso, Hamilton procurou outra instituição que oferecesse o referido curso. Foi aí que ele conheceu o Instituto Federal do Espírito Santo e conseguiu, por meio de edital de transferência, retomar o curso de Licenciatura em Matemática.

> Logo quando eu entrei no instituto, no Ifes, eu não tinha ainda o conhecimento todas as coisas que estavam por vim. E tinha alguns caminhos. Eu fiquei assim, um pouco sufocado no início. Faltava conhecimento porque eram muitos estudos a serem feitos. No início tive contato com um professor e me ajudou muito. Busquei ajuda com um amigo surdo do Piauí que era professor de matemática. Tive contato com esse amigo, ele trabalha na universidade. Passou no concurso de 2014. E por contato com ele, batendo um papo, as conversas em relação à licenciatura, suas experiências, me motivaram a continuar. Saber que no futuro eu posso ser professor da universidade também me ajudou bastante a continuar.

Hamilton destaca que uma estratégia importante ao longo da sua graduação foi a busca constante por diálogo com os professores. Ele sentia necessidade de ter uma relação maior e mais próxima com seus professores. Mas isso nem sempre acontecia, ora pela falta de tempo dos professores ora pela dificuldade de comunicação.

> No curso de matemática nem sempre tinha intérprete, era difícil. Eu usava o Youtube, Facebook para estudar, buscar mais estratégias para aprender e ensinar. Mas a escrita era difícil, eu tinha dificuldade. Eu sempre tive que me esforçar muito pela questão da escrita. No meu TCC ele foi todo feito organizado na escrita. E isso era muito complicado e era muito difícil, não era nada fácil. Mas parecia que eu sempre tinha que voltar à questão da barreira educacional. Voltava analisar tudo o que tinha feito, às vezes me batia um desânimo, cansaço, havia um prejuízo em alguns momentos. Mas sempre procurando fazer um TCC da melhor forma possível com as letras do português. Mas a minha escrita, ela foi muito sucinta. Eu escrevi em português, mas perfeito, não, não, não foi perfeito. Eu tinha sempre o apoio do meu orientador para que ele corrigisse, me ajudando a correção.

Quanto a sua experiência profissional, Hamilton relata sobre os atravessamentos da atuação como instrutor de Libras ao longo de seu percurso profissional. Sua primeira experiência ocorreu no CAS (Centro de Apoio ao Surdo – ES) em 2010, como professor e instrutor de Libras. Foi o local onde ele adquiriu muita experiência, não só como professor, mas também como pessoa surda. Lá ele teve oportunidade de estabelecer muitas trocas com professores ouvintes de língua portuguesa e matemática e intérpretes. Ele destaca que tais interações foram muito importantes, pois mesmo atuando como instrutor ele já era visto como professor. Foi o início de sua trajetória profissional.

> Fiquei dois anos trabalhando como instrutor de língua de sinais e ensinando libras e, logo depois, quando o contrato terminou, eu entrei para a prefeitura de Vitória. Eu entrei como instrutor de crianças ouvintes e fazia algumas oficinas nas salas de aula. Tinha 14 turmas, então eu tinha bastante trabalho para organizar essa

> grade de horários. E o grupo de professores ouvintes, eles aproveitavam para realizar a comunicação comigo, que era surdo, então interagíamos bastante. Essa experiência na educação, essa interação, essa ligação era muito legal, porque eu percebia que eles não me desprezavam, eles conseguiam manter um diálogo comigo. Uma boa interação e esse diálogo, ele foi muito importante para o meu desenvolvimento. Quando eles tinham dúvidas, eles me perguntavam, nós conversávamos e era bem natural. Depois de um ano, eu mudei de escola.

Hamilton destaca que as pessoas com as quais ele trabalhava nesta escola proporcionavam muitas aprendizagens a ele. E como ele estava cursando Licenciatura em Matemática em paralelo, essas aprendizagens e trocas motivavam ele a continuar o curso, vislumbrando um futuro como professor de matemática. Observei que ao abordar sobre a troca de escola após um ano de trabalho, seu semblante mudou completamente. Hamilton fez uma pausa e disse: calma! Eu vou explicar. Como se estivesse verbalizando a palavra “calma” para ele mesmo. Senti que a próxima experiência narrada o tocava de forma diferente. E a apresento na íntegra, sem cortes.

> A nova escola era totalmente diferente. Nossa! [silêncio durante a entrevista] A escola parecia bastante rígida. A escola anterior era flexível e essa parecia bastante rígida. Parecia que tinham a mente um pouco fechada. As pessoas eram bastante sérias. E eu não me esqueço que falei para a diretora que eu precisava conversar com ela. Mas ela não chegava no horário. Ela estava sempre atrasada, e eu sentia muita dificuldade de comunicação com a direção, com os professores, com todo mundo. Não chegavam outros professores surdos, os professores chegavam muito atrasados. Então eu percebia os professores bastante sérios, faltava essa comunicação e aí eu precisava de bastante paciência. Só me restava ter paciência.
>
> Nas reuniões de planejamento eu precisava chegar às duas e meia da tarde. Só que as pessoas pareciam bastante aceleradas.

> Lembro que em uma das reuniões no auditório, eu cheguei e estavam todas as pessoas sérias, quietas, o intérprete não tinha chegado, estava atrasado, chegou às três e meia. A reunião demorou bastante para começar e eu sentado, esperando, aguentando, sentindo bastante incômodo. A diretora era bastante séria, super diferente. Sabe o que faltava ali? Respeito com os surdos. Eu só queria respeito. Também era um professor. Tinha bastante barreira comunicacional. Eu percebi que faltava experiência dessa equipe profissional com pessoas que eram diferentes delas. Infelizmente eles eram bastante fechados.
>
> Então eu conversando em particular com o intérprete em outro momento, conversamos sobre os professores serem sérios etc. E aí eu comecei a perceber que todos eles tinham problemas particulares. Eram assuntos particulares deles que eu não sei qual eram esses assuntos, mas eu consegui perceber isso conversando com os intérpretes. Depois de seis meses eu larguei esse trabalho porque eu não me sentia bem. A sensação que eu tinha era que os professores eram todos maus. Eu ficava bastante angustiado porque não tinha interação com esses professores, eu não conseguia me sentir bem, então eu preferi mudar de escola. Tive que mudar de escola.

Após duas experiências diferentes, Hamilton decide sair da Prefeitura de Vitória e aceitar contrato em uma escola estadual vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Na escola estadual ele conseguiu uma vaga para atuar como assistente educacional especializado, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e atuava como instrutor de Libras para turmas do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio. Ele relata que a sala de recurso era totalmente diferente das suas experiências anteriores. Nesta escola Hamilton vivenciou um desvio de função em relação ao objetivo pelo qual foi contratado.

> Eu era instrutor de Libras. Eu ensinava as palavras que os surdos tinham dúvidas. Não era da área da matemática, não. Mas em um

> determinado momento, me trouxeram algumas demandas para que eu adaptasse para a língua de sinais para essas crianças. A geografia, a matemática, essas disciplinas. Aí eu perguntei, surdo, eu adaptar material? Desculpa, eu não quero porque eu sou instrutor de libras. Essa é a minha função. É totalmente diferente. Eu não tenho essa obrigação de adaptar. Me desculpe, eu não vou fazer essa adaptação. Eu não aceitei e falei que essa era obrigação do professor. Esse é o papel do professor e eu não vou mexer nessa obrigação. Ah, eu conheço matemática, eu conheço a língua de sinais e essas são as minhas duas áreas. Ok, eu posso apoiar um pouco e ajudar com a matemática se o surdo tiver dificuldade na área.

Destaca que seu incomodo daquele momento foi ter de assumir tarefas que cabiam ao professor de matemática e que o trabalho com o AEE deveria ser em parceria e não deixar o aluno a cargo dele só pelo fato dele ser surdo e os alunos também. Dois anos depois Hamilton foi chamado para uma vaga de estágio em uma escola de Ensino Médio e destaca sua motivação com a possibilidade de se enxergar como professor de matemática.

> Eu aproveitei que era uma escola de ensino médio e comecei a observar bastante coisas. Os alunos surdos eram três e eles tinham bastante dificuldade. Só tinha um intérprete e esse intérprete não conseguia explicar matrizes. O intérprete não conseguia fazer a tradução, e eu percebi que o visual seria mais fácil. O professor falava muito rápido. Ele só tinha 50 minutos. O tempo era de 50 minutos, então é impossível ensinar em 50 minutos. Os surdos faziam uma cópia rápida às vezes não dava tempo nem de copiar. Então eu comecei a perceber essas coisas com 2 meses de experiência nesse estágio, coloquei isso no meu relatório.
>
> Depois de muito observar fiz uma apresentação sobre o tema de matrizes e quando eu comecei a explicar o professor ficou de queixo caído. [Hamilton simulou por meio de expressões faciais de espanto e surpresa, a reação do professor durante sua apresentação]. Eu chamei

> o professor regente para participar dessa apresentação para ele começar a entender como era essa explicação que eu estava fazendo. Eu era estagiário, eu precisava respeitá-lo, né! Então ele gostou dessa experiência visual dos surdos porque eu usei cores diferentes. Não era somente azul. Precisava mudar a estratégia de cores para os surdos prestarem mais atenção. Então o professor gostou bastante e percebeu que era mais fácil para a educação de surdos. O professor ficou feliz, tirou foto, gostou bastante. Eu me senti bastante feliz. Eu era um professor de matemática ali. O professor percebeu que faltava comunicação e então ele me pediu desculpa, porque ele nunca tinha chegado até mim para pedir ajuda. Ele percebeu que precisava aprender e precisava fazer uma autoavaliação do seu trabalho.
>
> Nós precisamos de interação, nós precisamos de um relacionamento para ele entender como é a educação de surdos. O professor estava sempre achando que ele estava certo. Sempre pensando que ele estava ensinando certo. Uma troca de experiência rápida ajudou todo mundo.

O percurso profissional de Hamilton narrado até aqui foi marcado pela diversidade de experiências, umas positivas e outras acompanhadas de obstáculos. Sua última e mais atual experiência profissional foi numa escola da prefeitura de Vila Velha, onde ele atuou por cinco anos numa sala de aula bilíngue. Ele relata que a experiência com os professores desta escola foi maravilhosa, havia muita interação. Local onde ele adquiriu muitas estratégias de adaptação de conteúdos de matemática. Ele relata um exemplo do trabalho que realizava na escola.

> Geometria espacial. Vou explicar. Por exemplo, a organização e adaptação do isopor mais o plástico. Eu tentava criar estratégias visuais. Primeiro eu escrevia no quadro usando pinceis coloridos para os surdos visualizarem. Fazia um esboço do quadrado ou cubo. Desenhava no quadro e aí os alunos viam e eu perguntava. Quantos lados, arestas e vértices tem? Os surdos não conheciam,

> eles tinham muita dificuldade. Eu via eu era mais fácil organizar um material que eles conseguissem manusear e aí eles olhando, por exemplo, as faces de um cubo, eles conseguiriam entender. [intervenção do intérprete: No caso, ele está falando a diferença da figura desenhada e os sólidos]. Isso. São bastante diferentes, então aproveitava para que os surdos conseguissem perceber as características. E eu ia influenciando eles. Não, não é a matemática, não. Não é influenciar para que ele fizesse um curso de matemática não. Isso era livre, mas eu influenciava um pouco mais na matemática pelos meus exemplos, minhas aulas e eles me tinham como referência de professor.

Hamilton destaca que ao longo dessas experiências foi aprimorando suas estratégias para ensinar matemática e que hoje ele tem segurança maior para planejar e organizar os conteúdos e suas aulas.

> Hoje eu entendo a importância de trabalhar em parceria com os outros professores ouvintes. Sei que preciso organizar os conteúdos junto com o professor, eu não posso ensinar diferente. Eu preciso fazer uma aula equivalente, por exemplo, o tema raiz quadrada. Como eu faço para adaptar para o surdo. Eu sei que precisam de estratégias para explicar sobre a raiz quadrada, por exemplo, por que que existe a raiz quadrada? Primeiro eu pergunto. Pergunto ao aluno surdo qual a raiz quadrada. Nesse primeiro momento da explicação em relação a raiz quadrada, eu não passo a adaptação, primeiro dou só a explicação. Explico a questão da multiplicação. E depois de apresentar esses dois, eu mostro a ele a questão do número quatro e a raiz quadrada de quatro. E pergunto, qual seria essa resposta? O aluno não me responde. Ele não tem essa percepção. Mas eu digo para ele o que tem de escondido, de oculto na raiz quadrada. O que que é necessário ele colocar ali? E tento trazer uma clareza para ele, visual. Então ele passa a ter esse entendimento.

> Porque somente na questão da técnica, da estrutura apresentada

ou pelo oralismo, ele não tem essa compreensão, então é necessário mostrar para ele o que está em oculto. Ter essa estratégia de apresentar para ele como é feito todo esse processo, mesmo aqueles tão ocultos. Essa explicação detalhada faz com que ele consiga ter uma compreensão. Se não houver causa um atraso a esse aluno, ele não consegue acompanhar esse cronograma.

Então se não tiver esse planejamento prévio fica complicado para o aluno, porque é pouco tempo para que ele possa ter essa captação desses conteúdos. O importante é ter essa dinâmica da didática em relação à matemática. Isso é muito importante porque o português é a segunda língua para o surdo. E a primeira língua dele é a língua de sinais, então há a necessidade de que faça essa tradução constante e com significado visual. E que essa explicação seja mais voltada à questão da surdez, para que ele possa se reconhecer. E no futuro, no momento de fazer uma prova, por exemplo, como o Enem no ensino médio, ele possa ter esse conhecimento e ter uma facilidade para fazer essas provas. Tem outra coisa também. Espera aí, estou tentando lembrar aqui. [pausa de dez segundos]. Como não é possível fazer essas adaptações na hora da prova, é só deixar claro, de forma clara o enunciado. Porque ele vai conseguir ter essa percepção. Quanto mais tiver essas questões visuais para que ele possa ter esse entendimento do que está sendo pedido no português, de forma autônoma, ter essa percepção, entendeu? É importante. Porque, por exemplo: A raiz quadrada, ele vai conseguir ter essa lembrança do que estava em oculto lá na explicação anterior, tem essa explicação do que estava em oculto ali, ele vai ter essa compreensão. Ele vai ter essa compreensão das palavras. Ele vai conseguir compreender. Porque o professor aproveitou na hora do ensino para trazer essas técnicas. Isso não é ajudar o aluno, é fazer com que o aluno tenha compreensão para que ele se esforce mais. Isso não é uma ajuda, mas sim, isso é fazer com que o aluno se esforce mais, eu tenho a compreensão.

Eu busco sempre aprimorar meus conhecimentos. Eu já fiz um

> curso junto com a minha esposa, em 2012, um curso de adaptação de materiais para ensinar matemática, quase quatro meses. Foram quase quatro meses de curso e foi maravilhoso. Foi muito bom, porque a temática era focada para adaptar materiais para crianças e então eu adorei ver essa programação, da riqueza de material que dava para ser adaptado. Esse curso é muito bom. A minha esposa estava junto comigo. Deixa eu perguntar [Hamilton faz uma pausa e pergunta à sua esposa o nome do professor que ministrou o curso] - Você lembra o nome do professor do curso? Isso, isso, obrigado. O nome do professor é Helena, é uma professora, na verdade, essa professora é maravilhosa. A professora fazia jogos e a turma ficava bastante animada. Parecia que havia bastante estímulo para criar estratégias para, no futuro, ensinar as crianças ou jovens ou pessoas mais velhas. São jogos que dá para fazer em casa, dá para fazer na escola e dá para criar essa interação. É uma forma de abrirmos a nossa mente para outras possibilidades, outras estratégias.

As narrativas de Hamilton a respeito do percurso profissional são atravessadas pela participação de outros profissionais, como intérpretes, professores ouvintes, professores surdos, gestores e estudantes. Dentre esses, a atuação dos intérpretes ganha um lugar de destaque.

> Então, 2014 eu estava na prefeitura de Vitória, numa escola bilingue sendo professor de libras, estava ensinando libras. Um dia eu estava falando sobre matemática, e aproveitei para ensinar sobre tangente, então eu aproveitei a presença do intérprete e fui com ele para essa experiência. Os alunos eram do terceiro ano e uma turma de ouvintes, tinha apenas dois surdos, aproveitei para fazer um jogo com a temática, então comecei a explicar sobre a tangente. Expliquei o significado para que eles fizessem associação, para que conseguissem realizar atividade no jogo. Levei junto um cartaz, colei o cartaz na parede e segui a sequência para explicar as estratégias do jogo. Sempre se referiam ao intérprete enquanto professor. E aí eu falava, nossa! O professor não é o intérprete, o

> professor sou eu, professor de matemática não é o intérprete, o intérprete só faz a voz. Mas eu sabia que eu precisava de paciência com as crianças, porque as crianças não entendiam isso. Eu falei, tudo bem, não tem problema, mas eles sempre iam perguntar e tirar as dúvidas com o intérprete. E só tinha 50 minutos para isso, então eu ficava triste porque não se referiam a mim enquanto professor. Um ouvinte veio até mim e se referiu a mim enquanto professor, só que logo depois o professor chegou, falou: Nossa, que legal! Você está ensinando sobre a tangente, e aí ele falou, pode continuar, mas eu falei não, não, não precisa, muito obrigado. Eu tirei os cartazes e me retirei. Mas os alunos ouvintes e os dois surdos gostaram bastante e se sentiram animados com essa estratégia, porque eles puderam ter contato com o surdo ensinando. Esse estímulo da matemática com a libras não houve mais, só acontece lá uma vez ou outra em momentos picotados.

Hamilton destaca a sua relação com os estudantes surdos e a ocupação de um papel de referência, enquanto surdo professor de matemática, além de comentar sobre um papel importante desempenhado pela Língua de Sinais no que tange o ensino de matemática.

> Eu já tive boas experiências com intérpretes, muito bom. Conversava com o intérprete antes das aulas. Tínhamos um diálogo, fazíamos reuniões, trocávamos umas ideais sobre matemática. Eu fazia sozinho essa organização do cronograma dos conteúdos dentro das escolas, mas eu tinha o intérprete para compartilhar as coisas. Como tinham muitos surdos, a escola resolveu fazer uma sala bilingue com surdos, porque eles me tinham como representante de identidade, eu era o surdo a qual representava essa identidade deles. Mas parece que antes ficava naquele conforto para os ouvintes e não tinha uma identidade para esses alunos surdos. Então comecei a ver que havia sim uma boa aceitação dos momentos em que eu me reunia com eles. Tinha maiores motivações para os surdos estudarem.

> É importante dizer que havia uma falta de conteúdo dos intérpretes, principalmente nas aulas de matemática. Nessa troca nas aulas de matemática não havia tanto interesse assim dos alunos. Você via assim que havia um desânimo. Porque o intérprete no final das contas só ouvia as informações e passava as informações para o aluno, isso cansa, criava um cansaço, um desânimo dos alunos. Porque a matemática não é só você passar o ensino direto, não. Você tem que buscar estratégias para que haja essa compreensão. Os conteúdos têm que ser mais organizados, porque ok para os ouvintes nessa arrumação da estrutura, tudo bem, na hora de passar a informação para eles fica claro. Mas quando o intérprete vai passar para o aluno surdo, não há uma adaptação, não há uma clareza. Porque a explicação pertence a própria língua dos ouvintes. Não é que estou indo contra, nem falando mal da língua, da questão da oralização, do português, mas é importante ter essa organização.

Ainda na seara das relações pessoais, Hamilton destaca trocas ocorridas entre ele e estudantes surdos, intérpretes, professores ouvintes e professor surdo.

> Eles [alunos surdos] faziam várias perguntas em relação a matemática, então a gente tinha essa troca. A interação era importante com os alunos. Eles me perguntavam se eu sabia um sinal e eu explicava os sinais relacionados à atividade. Ficava mais agradável esse bate papo com os alunos surdos. Eu via que os alunos conseguiam ter um entendimento, porque eles eram bastante inteligentes e acabavam entendendo bem claro, através de explicações que eram feitas através da língua de sinais, a apresentação desses sinais desses conceitos também.

> O importante era essa relação. Sempre busquei essa relação. Antes não tinha, então havia um prejuízo. Mas depois com essa relação ficou assim muito agradável e importante para os alunos. A minha relação também com os outros professores teve momentos muito

> agradáveis, mesmo sendo uma relação com base na escrita. A relação com os professores ouvintes era baseada na escrita, então assim, era uma troca na escrita. A gente fazia essa troca de informações escrevendo em português os conteúdos, a metodologia que seria usada nas aulas, sem perder essa relação, assim ocorria uma troca de informação numa relação através da escrita.
>
> Eu também tenho relação com um professor de matemática, Nóbrega, que hoje está fazendo mestrado. Ele é surdo e me ajudou muito na graduação. Eu continuo tendo esse contato com ele, essa relação de troca pelo Instagram, Facebook. Essas trocas com ele são maravilhosas. E, para mim, esse contato, essa experiência têm sido muito positiva. Principalmente aqui em Vitória eu sou único professor de matemática, então para mim tem sido muito positivo essa contato com ele, essa troca de experiência. Já são 10 anos. 10 anos já que conheço ele. As trocas sobre geometria espacial, sobre a organização dos conteúdos eu não tinha experiência ainda e eu aprendi com ele, através de uma live pelo Instagram em 2010. E fiquei maravilhado com essa experiência que eu tive com ele me senti muito bem. Porque eu não tinha tido essa experiência ainda, ver outro surdo explicando matemática. Então, agradeço esse professor. Tem também alguns professores ouvintes, que me deram orientação, me deram estratégias e eu pude assimilar e fazer adaptações para o ensino no reforço escolar.

Ao discorrer sobre as relações com outros profissionais durante sua jornada profissional, Hamilton chama a atenção para a posição da pessoa surda no mercado de trabalho e da necessidade de se estabelecer outros espaços de atuação. Antes de prosseguir com sua narrativa ele destaca: “essa conversa é muito importante”.

> Eu não sou uma pessoa fechada, eu sempre estou aberto a essa interação, isso é muito importante. A interação na área da matemática, ela é bastante difícil porque não tem tanto vocabulário

de língua de sinais dentro da matemática. A gente precisa pensar como vai ser esse futuro. Pergunto: como a gente pode ter mais surdos como professores de matemática? Para que os surdos consigam fazer essa interação e ter a identidade do surdo nesse processo. Nós não podemos desprezar os professores surdos. No passado em Vitória as pessoas me desprezavam, porque eu fui o único a entrar para a matemática, a maioria quis Letras-Libras e ok, eu respeitei. Cada um tem sua identidade. Os surdos não têm apenas uma identidade. Quando eu comecei a fazer diversas disciplinas muito diferentes, eu gostei. Outros surdos também podem gostar. É importante pensar que não existe apenas a Letras Libras para os surdos. Existem outros cursos que os surdos podem fazer. Aqui no Espírito Santo, são apenas três pessoas formadas, os surdos querem mais fazer Letras-Libras, Letras-Libras, Letras-Libras e aí eu fico pensando, como podemos fazer essa interação de outras áreas. A gente precisa interagir! Eu sempre preciso encontrar surdos com formações diferentes, porque existe muito surdo pedagogo, por exemplo. Existe muita gente formada em pedagogia. A gente precisa de novas formações. E eu não posso ser o único surdo da matemática. A gente encontra esse problema porque eu não consigo ter essa interação. Eu pareço que sempre estou de fora das discussões com outros surdos por conta da formação. Mas precisa ser diferente. Precisa surdo em mais profissões. As pessoas quando têm dificuldade na matemática precisam me chamar ou chamar o professor ouvinte para fazer essa interação.

Lembra quando eu falei sobre o professor AEE que me deu atividade para eu adaptar e eu disse que não podia mexer? Porque a gente precisa aumentar a possibilidade de os surdos terem outras formações. É o que eu percebo nessa área. É muito importante a identidade surda para esse processo. Precisamos criar a comunidade de matemática, assim como uma comunidade de matemática com a libras, a gente sempre precisa estar com o

intérprete, ok, eu entendo e concordo porque são duas línguas importantes. Mas eu sempre estou sozinho. Então acaba sendo impossível esse acompanhamento do processo surdo. Os intérpretes sempre ficam: Ei vem aqui, me ajuda! mas eu não consigo ajudar, porque eu sou o único.

A minha identidade de professor surdo existe e esse processo é um projeto muito, bastante longo. Meu papel enquanto trabalhador surdo professor, essa identidade, esse processo de adquirir essa experiência foi um trabalho bem árduo. Estar dentro de escolas bilingues fazendo estimulação surdos, adquirindo a cultura surda, ela precisou de estímulo, eu precisei adquirir conhecimento. Para que eu consiga também transmitir esse conhecimento. O que eu percebo na matemática quando começo a explicar é que as pessoas falam tenho dificuldade, tenho muita dificuldade, então eu percebo que não é a dificuldade. Na verdade, é a falta de estímulo para que essa pessoa aprenda para que ela possa ir mais a fundo. E se a pessoa não conhece, vai fazer o quê? Como a gente vai explicar para essa pessoa? como intérprete vai fazer essa comunicação? porque enquanto o professor surdo, eu sei fazer essa comunicação. Eu sei explicar. Eu sei como fazer adaptações visuais e realizar essa explicação usando o quadro. Por exemplo, na hora da prova eu coloco uma imagem para que esse aluno consiga fazer a associação da imagem como que eu usei no quadro, ela se torna muito importante, mas se eu não faço essa adaptação ele não consegue entender, e se tiver ali somente o português, o surdo vai ter mais dificuldade, então eu começo a perceber que a adaptação com a imagem se torna mais fácil. O que eu percebo no Brasil é que faltam surdos com essa identidade profissional. Ainda existem poucos surdos professores, então a gente precisa fazer essa divulgação de alguma forma. A gente precisa estimular essa cultura surda, do surdo professor, do professor surdo da matemática, porque existe pouquíssimos. É um grupo muito restrito. Acho que são sete surdos professores de matemática, isso é muito

> pouco para o Brasil, mas professores de libras existem vários, da área da linguística existem muitos. Então é importante a gente fazer essa divulgação da formação em outros cursos.

Em um momento da entrevista, Hamilton destaca sua participação em outros movimentos, para além do ambiente escolar.

> Quando eu olho para a sociedade eu percebo que falta muita informação. Existe pouquíssima informação, por exemplo, as assembleias. Tentamos fazer projetos e eu vou junto nesses projetos para que a gente consiga fazer outras discussões, para que a gente consiga eventos somente de surdos e aí a gente espera, espera, espera, espera, isso nunca acontece. A sociedade precisa na verdade olhar para os surdos, mas isso não acontece porque eu percebo que faltam eventos focados para os surdos. Os movimentos surdos, os congressos surdos a gente perdeu um pouco dessa força. As federações, as associações, elas fazem esses movimentos, mas estamos aí tentando para que no futuro tenha mais eventos de surdos, porque o que eu percebo é que os ouvintes têm pouquíssimo conhecimento sobre os surdos. Esse movimento, acontece muito mais nas redes sociais, fisicamente na sociedade ele não acontece de fato.

Hamilton finaliza sua narrativa apresentando seus desejos para o futuro em relação aos cursos de Licenciatura em Matemática e o acesso dos surdos a diferentes espaços de formação.

> Gostaria que no futuro nos cursos de matemática colocassem intérpretes, porque nem todos têm. Foi muito difícil no passado fazer essas organizações e os diálogos. Era muito difícil. Essa dificuldade não pode continuar, eu gostaria que no futuro os surdos pudessem aumentar o interesse na área da matemática, hoje fico preocupado porque são poucos. Eu devo ser um dos poucos que fizeram o sacrifício de estar fazendo esse curso de matemática. Infelizmente, a maioria não tem conhecimentos da língua de sinais, e quando tem, vai ser professor de Libras. Mas precisa ter oportunidade de

fazer cursos diferentes, como eu fiz esse de matemática. Na área do curso de matemática eu não fico hoje tão preocupado em relação a língua de sinais no campo da matemática. Porque eu já tenho esse domínio, então eu me vejo, me reconheço como um surdo professor. Já tenho uma identidade de professor surdo formado em matemática. A maioria não tem esse conhecimento da Língua de Sinais na área da matemática. Quando vai fazer a questão do pagamento, compras, mercados, como fazer divisão, fazer esses cálculos, fazer o pagamento, por exemplo, nos mercados. Então, muitas vezes são encontradas essas barreiras e essas dificuldades. Eu fico pensando que há necessidade dessa organização de um programa que realmente traga uma clareza, e de repente pela internet, pode ser uma possibilidade. Eu não sei. Mas tenho que pontuar essas necessidades e que com o tempo, isso venha a melhorar.

No futuro eu espero que professor surdo possa atuar na área de matemática sem precisar ser com a formação em pedagogia. Atuar na matemática igual o ouvinte. Eu sou formado em pedagogia, na verdade. Mas o problema é exatamente o bilingue, eu vou explicar. Eu fiz inscrição na prefeitura de Vila Velha e quando eu li o edital eu fiquei bem chocado porque era obrigado a pedagogia bilingue e aí mudou tudo. Eu fiquei desesperado porque eu não tenho essa pedagogia. Eu acabei perdendo inscrição edital em 2020. Eu tive que fazer o curso virtual, eu fiz algumas disciplinas porque já tinha a matemática e terminei depois de 1 ano. Após a organização do TCC dentro da plataforma eu fiquei esperando um tempo a resposta da aprovação e consegui passar. Novamente eu fiquei esperando para que me chamassem na prefeitura e até agora não chamaram. Já tem dois anos que eu fiz esse processo e demorou porque eu pedia pedagogia bilingue e eu era só professor de matemática.

E sobre os próximos passos no que se refere a formação continuada, Hamilton explica que:

> Eu quero continuar pesquisando. Meu tema do mestrado é como a interação do professor surdo e o aluno surdo contribui para o ensino de matemática. E também quero agradecer o convite da Thamires para participar dessa entrevista. Eu estou aberto para essa troca para essa pesquisa, para a sua pesquisa de doutorado, e eu espero que no futuro eu também entre para pesquisar no doutorado e eu encontro-me a disposição e eu não estou fechado. Estou aberto para ser pesquisado, para ter essa interação, essa troca. Porque isso é muito importante para os surdos, para os ouvintes também. Para os intérpretes, que acompanham a trajetória do surdo, por que imagina somente eu pesquisar? Impossível! Junto, tenho amigos intérpretes maravilhosos, mas eu sozinho não vou conseguir fazer essa pesquisa. Parece que a gente sempre precisa estar junto com o intérprete, e isso dificulta bastante. Não, não é fácil fazer a pesquisa estando na dependência do intérprete. Eu quero agradecer por essa interação com você, Thamires.

A NARRATIVA DE NÓBREGA

Escolhi Nóbrega[23] como segundo entrevistado antes mesmo de finalizar a primeira entrevista, uma vez que ele foi citado como uma grande inspiração para a formação profissional e acadêmica de Hamilton. Então, já na expectativa de conhecê-lo, comecei a articulação de agenda durante o mês de abril e realizamos a entrevista no dia 05 de maio de 2022 às 9h30min da manhã.

Como Nóbrega foi o primeiro surdo professor de matemática que eu conheci por meio da pesquisa, já que Hamilton era velho um amigo, confesso que a apreensão tomou conta de mim. Mas me recordei das leituras sobre pesquisador narrativo e segui com a intensão de conhecer novas histórias. Nóbrega foi de extrema gentileza, bom humor e mostrou-se muito acessível e feliz com o convite para colaborar com essa pesquisa. Ele me apresentou suas redes sociais, os materiais que compartilha por lá e disponibilizou um vídeo curto

[23] O colaborador escolheu ser citado nesta pesquisa como Nóbrega, pois é um dos seus sobrenomes.

com uma breve apresentação, assim como enviou informações, por escrito, que pudessem ajudar o trabalho dos intérpretes durante a entrevista.

Por conta da incompatibilidade de agendas, um dos intérpretes precisou ser substituído. Recebemos a Tamara, nova intérprete. Eu expliquei toda a dinâmica da entrevista e neste momento contei com a colaboração do intérprete Pedro que havia participado na primeira entrevista.

Feitos alguns combinados técnicos Nóbrega entrou na reunião e iniciamos a entrevista, inicialmente com boas-vindas, explanação sobre a pesquisa e seus objetivos, leitura do TCLE e apresentação dos quatro eixos temáticos. Antes de narrar suas histórias de vida, Nóbrega agradeceu a participação nesta pesquisa: “Muito obrigado por esse convite, essa entrevista. O tema é de suma importância. E a verdade que eu me sinto assim, muito honrado por ter sido convidado”.

Quem é Nóbrega?

Um carioca, que viveu boa parte de sua vida em João Pessoa, filho de um paraibano e que reside em Teresina-Piauí há oito anos. Esse é Nóbrega, um homem branco, que já foi casado, hoje separado, tem um filho, nasceu surdo e tem quarenta e sete anos “ou seja, bastante jovem” [risos]- [Fala de Nóbrega durante a entrevista]).

Nóbrega mudou-se para João Pessoa aos dez anos de idade e lá viu seu pai iniciar a construção de um sonho para família – um negócio local. Em 1982 seu pai montou um trailer para cachorro-quente, e depois transformou-o numa lanchonete – a “Lanchonete o Leitão”, que por sinal está em pleno funcionamento até os dias atuais. Esta lanchonete desempenhou grande importância no despertar profissional de Nóbrega, mas retornaremos a esse ponto em breve.

Em sua narrativa, Nóbrega relata a condição socioeconômica e escolar de sua família, dando destaque aos seus pais.

> A minha família, a maioria deles não é formada, no máximo ensino fundamental, eles não sabiam, não conheciam sobre universidade, sobre nada. Eles só trabalhavam, minha mãe fazia comida, ia ao supermercado. Sabia o básico para ir ao supermercado fazer uma compra. Sempre tentava brincar com matemática, mas no geral,

> assim não tinha muito isso na minha casa. Eu sempre tentava brincar com matemática, mas no geral, não tinha muito isso na minha casa. Meus pais tinham dificuldade com algumas palavras, por eles não terem a formação completa.

Diferente de Nóbrega, todos os demais membros de sua família eram ouvintes. Essas diferenças comunicacionais foram sentidas na pele durante sua vida. Era tudo novo, novos sentidos, novas formas de ouvir o mundo. Foi certamente um grande obstáculo para aquela família.

> Dentro de casa eu não tinha esse apoio então eu considero que eu sofri um pouquinho nesse processo, porque eu sou o único surdo e minha família não tinha conhecimento da surdez, e sobre o que era ser surdo. Tenho duas imãs ouvintes. Meus pais são ouvintes. Eu sou o único surdo da família, então realmente foi complicado. Mas com a ajuda do meu pai e da minha mãe, fui despertando a curiosidade e eu fui aprendendo. Meus pais não sabiam muito, não estudaram muito, mas minha mãe e meu pai me ajudavam nos estudos. E assim começou a ficar mais fácil a compreensão da matemática então comecei a ter vontade e interesse. É esse o motivo de eu ter escolhido a matemática.

Nóbrega fala com orgulho de como foi seu despertar para a área de matemática e sinaliza a grande influência do pai que, mesmo sem muitos estudos, mostrou por meio das batalhas e conquistas da vida como os estudos poderiam mudar uma história de vida.

> Sobre o campo, meu pai era do interior. Ele se casou, mudou para o Rio. Eu nasci no Rio. Meu pai só tinha até a quarta série, parou de estudar na quarta série. Ele só trabalhava, antigamente o trabalho era mais fácil. Hoje em dia você precisa de formação. Antigamente conseguia trabalho sem formação. Ele mudou para João Pessoa e lá ele criou uma lanchonete onde ele vendia cachorro-quente. E eu ficava junto com ele nessa parte de administrar. Eu via como funcionava o dinheiro, o troco, o quanto entrava. Foi aí que me despertou pros números, eu vendo ele

trabalhando. Era um pouquinho da informação que eu pegava. Eu falava assim: Nossa, até que não é tão difícil, é fácil!

E agora meu pai está aposentado, voltou para o bairro dele, a minha irmã que ficou cuidando do restaurante. Ela segue lá até hoje. Como eu sou funcionário público, não posso ficar mais nessas ocupações. Eu escolhi continuar na minha área. Agradeço muito a Deus por ter condição de ajudar a minha família. A minha família, minha mãe até hoje eu ajudo muito eles. Eu estou um pouco de fora. Sou da área de matemática, sou formado, nem todo mundo conseguiu se formar. Hoje a gente consegue se bancar, pagar tudo. Nós somos em três irmãos, dois ouvintes. Eu sou o único surdo e eu sou mais velho. Eu sou o primeiro e nasci surdo. Os outros dois são ouvintes. Eles são formados também, mas eu que tenho mais formações, tenho cinco formações, tenho bastante coisa. Para minha área é muito boa para experiência.

E sou o único funcionário público. A maioria da minha família, tem alguns aposentados ou desempregados, então eu dou graças a Deus porque eles me ajudaram, dou graças a Deus pelos professores, pelos intérpretes por todo mundo que passou pela minha vida nesse processo para chegar aonde eu estou hoje dentro de uma universidade, com a experiência que eu tenho realmente é muito bom.

Hoje Nóbrega possui graduação em Bacharel de Ciências Contábeis pelo Centro Universitário de João Pessoa, graduação em Licenciatura Plena em Matemática pelo Centro Universitário São Camilo/ES, graduação em Licenciatura em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina, mestre em Matemática pela Universidade Tecnologia Virtual e mestre em Tradução e Interpretação de Libras pela Rede Internacional. Mas seus primeiros passos no meio escolar foram acompanhados de alguns desafios e descobertas. Em especial, algumas preocupações vivenciadas por sua professora dos anos iniciais do ensino fundamental.

Da primeira à quarta série a professora ficava muito preocupada

comigo, não tinha intérprete. Os ouvintes não me ajudavam. Eu estudei em escola pública. A professora ficava muito preocupada. Ela tinha um trabalho muito grande comigo. Não era 100%, mas era o que ela conseguia fazer. Estava bom. Mas foi bem trabalhoso. Eu não entendia. Eu tinha muita dificuldade. Quando eu fui para o quinto ano mudou, fui para outro professor. Eram mais disciplinas e eu não sabia que tinha mais disciplinas. Eu não tinha essa informação. Eu estava acostumado a mesma professora o tempo inteiro. Então eu me apeguei a ela. E eu confesso que fiquei muito triste na época, e eu pensei: por que tá diferente? Por que tem vários professores? Por que tem várias disciplinas? aí me explicaram cada um na sua formação. Olha, ele é de matemática. Eu não entendi. Ele falava muito rápido, muito rápido. E eu me senti assim, voando, literalmente. Fiquei reprovado no quinto ano. Eu reprovei, a verdade é que eu fiquei reprovado. Eu fiz de novo o quinto ano. Eu reprovei também em português na quinta, sexta e sétima série. Eu tinha muita dificuldade. Era muito difícil. Eu quase desisti, quase larguei a escola, mas a minha mãe e minhas irmãs falou: não! continua e eu ficava com vergonha porque eu ia crescendo e eu ficava com muita vergonha. E até entender que era normal. A minha família compreendeu e me incentivou. Como eu disse, eu era o único surdo na turma. Eu era o único surdo na minha família. Até o oitavo ano eu comecei a me a interagir melhor com o professor e com o professor de matemática. Eu pedia ajuda aos outros professores eles falavam: ah, tô ocupado, não posso. O professor de matemática eu escolhi, e por conta dessa relação com ele que acho que eu escolhi a matemática. Ele trocava bastante comigo.

Já no ensino médio, novas trocas foram estabelecidas, alguns obstáculos continuaram acompanhando seu percurso, e Nóbrega contou com a ajuda de alguns professores que marcaram sua vida. Ademais, comenta sobre os fatores que contribuíram para que seus colegas de sala se aproximassem dele.

Depois eu mudei de escola e fui para o ensino médio. E continuou

> o mesmo professor, ele tinha um bigode, ele tinha um bigode. Ele usava um chapéu meio de sertanejo. Continuei estudando com ele eu era o único surdo na turma e não tinha intérprete. Na prova todo mundo tirou zero, um, dois, três e eu tirei sete ai os ouvintes começaram a me olhar e perguntavam se eu era ouvinte. Aí eu falava assim, não, eu sou surdo. Como assim? Ele conseguiu tirar sete? Aí que as pessoas começaram a me procurar, começou a se aproximar de mim. Eu ia tentando explicar para o pessoal da turma. Porque só depois dessa prova onde eu tirei uma nota maior, não sei se foi ciúme, eu não sei o que aconteceu, eu ajudava porque eu gostava de ensinar. Eu comecei a ajudar os amigos da turma, e depois dessa prova, vieram me procurar, vieram falar comigo, porque antes ninguém falava e eu ficava só. Alguns desesperados falando eu não consigo, eu vou tirar zero de novo.
>
> No ensino médio foi muito difícil. Eu acabei conclui o ensino médio, fiz vestibular. Eu gosto muito de matemática, português mais ou menos, eu sei da dificuldade, eu tenho dificuldade ainda. Eu passei com o sete também. É melhor que nada, né? Mas matemática eu sempre tirava nove, nove e meio. Eu já estou muito acostumado até hoje é a área que eu tenho mais afinidade. E eu agradeço muito, eu sou grato a dois professores. Um do ensino fundamental e do ensino médio da escola.

E os desafios ainda estavam longe de terminar com a conclusão do ensino médio. Já como estudante na universidade, Nóbrega se deparou com dificuldades associados a complexidade das disciplinas do núcleo de matemática e a incompatibilidade do ensino com a sua forma visual de compreensão.

> Dentro da universidade eu já tinha intérprete. Minha primeira formação foi contabilidade, depois matemática e terceiro Letras-Libras. E a quarta formação física e a quinta formação foi pedagogia. Eu amo estudar [fala acompanhada de um sorrido e semblante de felicidade e orgulho]. Todas as áreas que eu conseguir

estudar para melhor a educação de surdos no país eu vou fazer.

Dentro da universidade, o reitor, o coordenador eu não tinha comunicação com eles. Era muito difícil. Às vezes eu não conseguia chamar o intérprete. Até para marcar a reunião... ah! vai ter greve ou está doente, ou alguma coisa assim que acontecia eu não ficava sabendo, era muito difícil. Porque eu não tinha comunicação com a gestão da universidade. Hoje eu compreendo antes eu confesso que era muito difícil.

Eu confesso que no início eu tinha muita vergonha e eu era o único surdo. Quando você está num lugar que tem um equilíbrio, alguns ouvintes, outros surdos, ok. Mas não, todo mundo era ouvinte, eu era o único surdo. Lá no Piauí, alguns estados ainda tinham outros surdos. Mas lá eu era o único surdo. Letras-Libras por exemplo tem ouvintes que sinalizam. As outras formações que eu tive, tinha intérprete. No Letras-Libras tinham os ouvintes que sabiam Libras, os intérpretes, era muito mais fácil. Eu pensava, até hoje eu penso que precisa ter intérprete em todas as disciplinas. Em todos os cursos.

Na universidade, nossa, foi muito difícil porque eram várias coisas, eram várias disciplinas, vários conteúdos, cálculo 1,2,3 e 4. Cálculo vetorial muito difícil, eu não entendia. Nessa época eu já tinha intérprete, mas nem assim, era um sacrifício. Era muito difícil, a minha cabeça ficava ali, eu sofria, eu via que alguns ouvintes conseguiam. Eu ficava assim: como eles conseguem?

Pensava: é porque ele ouve e de repente o intérprete não está conseguindo, e ficava ali, tentava puxar, tentava tirar e a minha cabeça não entendia. Eu tentava acompanhar pelo visual. Meu cérebro ia queimando, ficava tentando até que eu falei: não é só a letra, tem que seguir as letras “AXYZA” só colocar isso.

Até entender, até funcionar tudo demora, o ouvinte é diferente, professor ali falando o tempo inteiro cada palavra “menos, número,

quantidade, mais". Na minha cabeça, o meu raciocínio, ele não ia. Então eu tive bastante dificuldade. Eu estou lembrando aqui agora. Eu tive bastante dificuldade, não foi fácil, desde o ensino médio e o ensino fundamental e foi muito diferente as experiências também, a questão do conteúdo, é um outro caminho. Eu achava que seguir o mesmo caminho do ensino médio, mas não, é totalmente diferente. E eu sofri. O intérprete também sofreu. Agradeço também ao intérprete que me acompanhou porque foi muito difícil para ele também.

A disciplina de análise real. É muito difícil. Eu tentava adaptar para a língua de sinais e sofria. Eu fiquei, eu acho que uns três dias ali, pesquisando, pesquisando e fazendo e tentando adaptar, tentando fazer adaptação para a língua de sinais e pensava: é muito diferente da fala. É muito diferente do português. Tinha coisas em inglês, tentava adaptar do inglês para o português, para poder adaptar para Libras, então eu precisei fazer direto do inglês, porque era diferente do português. Enfim, foi muito sacrificante, foi muito difícil. Eu fico imaginando os outros surdos tentando aprender análise real. Hoje eu tenho facilidade em ver alguma coisa, consegui adaptar, mas antes, quando eu estava aprendendo não tinha nada, não tinha informação, eu que tinha que adaptar sozinho. Eu que tinha que buscar o intérprete, mas ele também não sabia. Então foi muito difícil.

Um quadro escrito durante duas horas, só aquilo, escrever minuciosamente ponto por ponto e aquilo era muito cansativo. E a língua de sinais em relação a oralização que era feita pelo professor, era um pouco diferente devido à essa linguagem. Então, a metodologia, às vezes, na língua de sinais não condizia com o que estava realmente sendo colocado pelos conteúdos apresentados pelos professores. Porque fazia a tradução direta, o intérprete não tinha esse tempo hábil. Então é muito importante o intérprete também ter conhecimento da área que ele vai atuar, porque a dificuldade de diferenciar o que está sendo falado é devido

à falta de conhecimento da linguagem matemática. É preocupante sim, muito preocupante e às vezes no particular a gente conversa. A gente tenta trazer uma clareza, mas muitas vezes não há tempo para apresentação dessa metodologia, não há tempo. Então eu hoje acredito que dentro de um sistema deveria ser obrigado essa questão da visualização da questão da metodologia.

Física, química nossa era muito pior, era muito pior, era muito informação, era muita coisa, eu ficava tentando encontrar um caminho para seguir. Os professores também, os professores da época não tinham experiência com alunos surdos. Eu era geralmente o primeiro aluno surdo da maioria daqueles professores. Eles não tinham conhecimento, eles não tinham nada.

A Universidade era muito grande. Eram muitas pessoas, e eu ali meio que sendo o único surdo dali. Até que quando eu fiz a minha pós, o professor ficou muito preocupado, me convidou para ensinar alguns sinais. Os professores falavam que realmente falta informação para gente, falta conhecimento. E lá eu tentava passar as informações, vê que é falta de informação de como ensinar, de estratégias, de adaptação nas escolas.

Os obstáculos que Nóbrega enfrentou ao longo da graduação o fez pensar estratégias para superá-los, desde a busca por ajuda de amigos até pagar pelo serviço de interpretação.

Dentro da universidade foi difícil. Os alunos às vezes mudavam de sala. Não eram sempre os mesmos alunos. Às vezes eu chegava e falava, não conheço essas pessoas. Bom e como eu conseguia? Eu tinha amigos perto de casa e também através das redes sociais. Mas às vezes nem sempre com legenda ficava tão claro para mim, era difícil. Precisava realmente do intérprete. Eu pagava o intérprete para poder fazer a tradução para mim, para eu conseguir entender melhor. Porque não era confortável para mim. Às vezes a legenda não me dava tanto conforto na hora de entender. Agora me lembro que na disciplina de análise real [risos] era muito difícil estudar.

Muito difícil. Os professores estavam certos ali explicando. Os ouvintes estavam ali quietos. Todo mundo quieto. Ninguém perguntava nada, ninguém tinha dúvida. Eu pensava assim: eles sabem ou não sabem? Aí para algumas pessoas eu perguntava, ninguém entendia também. Eu falava: então eles estão igual a mim [risos]. Eu pensava: deixa eu tentar de outra forma. A maioria das pessoas que eu perguntava, ninguém sabia que o que era Análise Real. Acho que só umas três pessoas sabiam o que era análise real de uma forma mais profunda. Ainda assim, pouquíssimas pessoas. Porque é muito difícil, é o mais difícil.

São poucos surdos que têm acesso à universidade, e pouquíssimos para outros cursos. A maioria vai para Letras-Libras. Eles não procuram outros cursos para fazer e eu fico tentando abrir esse caminho para outros surdos. Poque é muito difícil, todos os livros, do ensino médio à universidade, eu sempre tive que estudar muito, muito e fico pensando se outros surdos terão esta mesma oportunidade. É importante eu estar no lugar que eu estou para passar essas informações, esse exemplo. Eu já estou formado, agora eu quero contribuir para os que ainda podem se formar. Para os que ainda vão passar por esse processo.

Eu tenho um amigo que conseguiu. Ele sente muito feliz. Ele é surdo, ele mora no Espírito Santo. Ele passou no curso de matemática. Ele se sente muito feliz, muito contente por ter passado. Isso é importante. A troca com ele é muito importante, mais um surdo fazendo um mestrado e no futuro vai fazer um doutorado. E ele vai conseguir. Eu tenho certeza que ele vai conseguir. A gente precisa dessa troca de conhecimentos, dessas parcerias de profissão. A verdade é que são poucas pesquisas, poucas pesquisas na área de matemática, principalmente com os professores surdos. É importante que esse processo seja ampliado, porque sabemos que é muito difícil.

As múltiplas formações acadêmicas de Nóbrega reverberaram nas suas

diferentes atuações profissionais, com destaque para os atravessamentos da matemática durante seu percurso.

> Já na escola, realmente foi muito difícil dos anos iniciais ao ensino médio. Mas a questão da matemática para mim, era sempre em primeiro lugar, porque eu tinha maior facilidade. Eu consegui acessar a universidade de contabilidade. Meu interesse e experiência com meu pai me trouxeram um pouco mais de facilidade.
>
> Depois eu parti para matemática. Mantive essa relação tanto com uma quanto com a outra, porque eu tinha assim uma facilidade muito grande para estar adquirindo o conhecimento dessas duas áreas, então eu consegui me formar em contabilidade.
>
> Entrei no estágio, era simples, mas foi muito importante. Depois comecei a trabalhar na caixa econômica. Comecei a fazer estágio e logo de imediato não foi assinada minha carteira. Só depois de um certo tempo eu iniciei em uma escola e houve essa mudança muito grande em relação à contabilidade. Quando eu comecei a trabalhar justamente com a matemática para mim realmente ficou muito mais fácil. No início realmente foi difícil, mas eu fui fazendo adaptações para a língua de sinais, fui adaptando, fui colocando de forma para ficar mais claro. Assim ficou bem mais acessível o meu trabalho que no passado eu não tinha condições, porque nos faltavam informações.
>
> Comecei a trabalhar como instrutor de língua de sinais e vendo essa questão da matemática em todo o território nacional fui fazendo uma pesquisa e após mais ou menos quatro anos de trabalho eu comecei a preparar materiais online para ensinar matemática e para isso fui criando sinais, glossários referentes a matemática. A minha atuação profissional estava sendo como um instrutor de língua de sinais, e eu resolvi também, como instrutor, montar um canal e dar apoio com os sinais da área da matemática. Ensinando para que as pessoas surdas pudessem ter uma compreensão melhor em

relação à matemática.

Eu uso as redes sociais para semear o máximo possível para ajudar os surdos, por exemplo ajudar na prova do Enem. Eu sou voluntário, eu não recebo nada, eu faço por amor. Tem gente que pensa que eu recebo algum dinheiro. Não. Eu quero oferecer, eu quero contribuir, eu gosto de ensinar, de facilitar. Sei que não sou o único, deve ter outros ouvintes, outras pessoas. Eu tento ajudar o surdo para que tenham curiosidade em relação aos sinais, estratégias... sobre quais são as melhores estratégias em língua de sinais. Eu tento assim passar isso para todo o Brasil através das redes sociais. Para que o surdo possa compreender verdadeiramente, sentir mais confortável tanto na linguística, conto também o entendimento da linguagem matemática. Sei que isso demora, esse ensino nas redes sociais acaba demorando, isso não é rápido, isso não acontece um dia para o outro. Mas isso serve para despertar o conhecimento, despertar a curiosidade do surdo para que ele possa estudar. No passado os surdos acabavam desistindo da matemática. Isso não era culpa do intérprete, mas era falta da dinâmica, falta de conhecimentos e materiais próprios visuais para que trouxesse essa clareza para o surdo. Isso é um processo demorado? Sim!

Na escola particular havia essa discussão, essa separação. Então trabalhei quatro anos nessa escola particular e depois eu mudei para a escola da prefeitura e ali atuei durante dez anos. Nesta escola os surdos eram misturados os ouvintes também.

Com o passar do tempo eu consegui aprovação no concurso para trabalhar na universidade como professor de Libras. Hoje atuando dentro da universidade eu vejo que foi muito importante isso na minha vida, porque todo o processo que eu passei na área da matemática, a minha pós, mestrado, a interação com os meus amigos, eu consigo de fato entender e ver que é possível conseguir através da língua de sinais. Quando eu me tornei funcionário, eu fiquei emocionado, aliviado. Todas as informações que eu podia eu

passava para os intérpretes, para os surdos, toda informação eu passava. Para eles melhorarem.

A língua de sinais é importante também na área de matemática. Só um exemplo: Na função, por exemplo, porque sempre X e Y? não precisa mais usar os sinais [Nóbrega fez os sinais de X e Y]. Não precisa mais daqueles sinais porque pode ser qualquer letra, A, B... pode ser D... pode ser qualquer letra. Em contato com outro surdo, com outras pessoas, eu via a importância e como isso contribuía para o entendimento não só dos surdos, mas também intérpretes. Eu fiz muito trabalho com intérprete para criar sinais, porque o intérprete também tinha dificuldade. Ele ouvia, ouvia... demorava até que chegavam ao que era realmente o significado. Eu precisava criar estratégias para isso.

Uma experiência muito legal que tive no estágio do curso de graduação em matemática foi quando houve uma substituição do professor de matemática e os ouvintes me aceitaram, mas não tinha muita compreensão. Eu aceitei entrar e substituir o professor. Os ouvintes viram a diferença da troca de papeis, porque eu passei a dar aula em língua de sinais e eles não tinham esse conhecimento. Então quando houve esse troca de papeis realmente teve a dificuldades para os ouvintes e foi a forma que eu encontrei para trazer essa compreensão das dificuldades dos surdos. E as necessidades do intérprete está acompanhando.

Durante a entrevista, Nóbrega destaca a diferença entre o ensino de matemática para surdos e ouvintes em função das diferenças linguísticas, com destaque para as especificidades que a área de matemática tem em relação a sua linguagem própria e a dificuldade que os intérpretes enfrentam no processo de tradução.

Eu realmente amo matemática. Por que que eu amo matemática? Porque pelas informações eu tenho contato com muitos amigos ouvintes na área de matemática. Até dentro do Letras-Libras, da faculdade, eu pensei em aproveitar para colocar sinais de

matemática, porque eu sei da dificuldade. Eu sei que não é fácil, por exemplo, química, física, não é fácil ter sinais, não é fácil ensinar o surdo.

A linguagem matemática é totalmente diferente. Por exemplo, a soma, adição, adicionar. É um sinal para essas várias palavras, eu falei três palavras aqui, têm apenas um sinal. Na hora do português, na hora de falar é tranquilo, mas na língua de sinais, era difícil para pegar o contexto para eu entender, então eu precisei criar estratégias dentro da língua portuguesa, de acordo com a matemática, para entender na língua de sinais, para entender na minha Língua. As vezes o intérprete usava o sinal de soma [Nóbrega sinaliza o sinal de +] eu falava: não é esse sinal, o correto é juntar [Nóbrega sinaliza o sinal de juntar] você está confundindo, está errado. O intérprete errava, mas era ouvido pelo ouvido. Ele ouve a palavra soma e fazia esse sinal. Então, teve uma proposta de criar um grupo para gente ir trocando ideias com esses intérpretes para eles irem trabalhando até a questão do ouvido, porque eles ouviam as palavras perfeitamente, só que na linguagem da matemática o significado era diferente.

Outro exemplo: A palavra retirar, o verbo retirar. Não é esse retirar [o professor sinalizou a palavra retirar], era subtrair [o professor sinalizou a palavra subtrair]. Na palavra do português é retirado, então fazia o sinal de retirar, mas na verdade era menos. Na linguagem do português as palavras são normais para comunicação, já na linguagem para matemática é uma linguagem mais profunda, uma linguagem diferente. Os símbolos da matemática são diversos, são muito detalhes.

Quando eu via a exclamação [Nóbrega sinaliza o sinal de !], que significa fatorial, a intérprete ouvia e não sabia. Ela sabia o significado no português, mas na matemática não. Significa o fatorial, que a quantidade vai diminuindo até 1, mas nunca chega no zero, a quantidade ia do maior para o menor. Os surdos não

conhecem. Eles ficam: o que é isso? O que é isso? Três pontos, dois pontos... ai eu ficava explicando por que no português é diferente. Por exemplo, o intérprete está ali ouvindo ai faz o sinal de multiplicação, mas era muito complicado. Eu precisava ter ética, precisava respeitar o profissional que está ali, respeitar aquele intérprete, porque realmente não é fácil entender matemática, traduzir matemática. Já há 20 anos que eu estou na área de matemática pesquisando estudando junto com ouvintes, buscando informações, lendo, pesquisando e eu vejo a dificuldade dos surdos. Eu fico pensando: o texto não está dizendo isso, o intérprete fez diferente. Tem que adaptar, tem que explicar de forma mais clara, tem que usar imagem, mostrar imagem, mostrar vídeos, ter vídeos ali junto com a imagem porque o surdo é visual.

Existe a necessidade de separar o português da linguagem matemática, eu entendo a questão da história e do português, mas em relação a matemática tem que ter a distinção porque não pode se seguir apenas o que é falado do português. Porque existe uma linguagem própria dessa disciplina e um trabalho visual.

Por exemplo, vou mostrar para vocês a questão da raiz quadrada. Como faz isso sem visualização? [Nóbrega pega uma folha e escreve $\sqrt{4}$ e aponta a folha para a câmera do computador]. É muito complicado. O ouvinte, quando ele ouve, ele já tem aquela imagem na mente dele. É diferente com o surdo. Ver a visualização raiz quadrada, ele precisa olhar. Porque está mais fácil que essa aquisição através da língua de sinais. Isso é material didático. E por falta desse material a gente acaba sofrendo nesse momento da aula. Isso prejudica muito o surdo, acaba causando um grande prejuízo. Por exemplo, é importante o professor perceber que não é a mesma coisa, que existe diferença. Tem que perguntar o profissional o que ele acha, porque ele é um profissional que fará a tradução ali e ele tem esse conhecimento em relação à cultura surda. Vejo a necessidade de fazer uma mudança política na

> educação. Eu luto para difundir a informação que falta de materiais, porque isso é muito importante. O material didático é muito importante. É minha opinião, é apenas a minha opinião.
>
> O tempo do surdo não é igual o tempo do ouvinte na maioria das vezes, sabe? O surdo precisa de tempo maior. O professor está ali dando uma aula de duas horas e de repente o surdo precisa de três horas, por exemplo.

Além de abordar os desafios enfrentados pelos intérpretes, Nóbrega chama atenção para as responsabilidades do professor de matemática quando existem estudantes surdos em sua sala de aula.

> Não é o intérprete, é o professor que tem que estabelecer o contato com o intérprete. O intérprete foca na audição, ele ouve e passa a informação. Da mesma forma o que ele está vendo e está fazendo a voz. O professor que precisa pensar em como ele vai ensinar e como ele vai proporcionar esse entendimento para o aluno surdo. Porque o surdo é visual. É da língua. Ninguém antes nunca me procurava para me dar materiais. Parece que pensavam: ah tá bom, o intérprete é bom, está ali, está tudo bem. Mas eles não sabem. Eles não conseguem avaliar o intérprete. Por exemplo: numa prova precisava ter um PowerPoint, um vídeo, alguma coisa para poder ver as palavras, ver o significado, precisava entender o significado de cada palavra. Na minha pesquisa eu falo da multimodalidade. Eu pesquisei bastante sobre isso. É muito importante. Por isso que eu sempre tinha essa troca e a gente mostrava diferença. A palavra no português e a palavra dentro da linguagem da matemática.
>
> Bom, os intérpretes também têm muita dificuldade com a regra de três. Isso é muito complicado. A leitura no português para entender é muito diferente, é muito difícil. Intérprete ouvindo e fazendo uma coisa muito diferente e eu ficava assim: Não é isso! Aí precisava ir para o quadro, precisava fazer exemplo carro, uma pessoa andando. Tinha que criar estratégias e coisas muito visuais. Os ouvintes sentados ali ouviam, entendia perfeitamente, mas o surdo

não conseguia compreender, porque o surdo é visual. Então, quando só tinha fala para acompanhar era difícil, ele precisava ter a imagem, ter um vídeo, olhar as figuras... para poder conseguir fazer a ligação do que está entendendo.

Falando por mim, a minha opinião e a minha proposta de ensino é que os professores de matemática usem vídeos e materiais didáticos em suas aulas. A responsabilidade é do professor, não é do intérprete. O intérprete tem que continuar ali, tem que continuar estudando também, mas o professor que tem que dar aquele material, disponibilizar, se preocupar em colocar um vídeo, uma imagem. Quando o professor vai escrever no quadro tem que seguir o visual e as cores, porque para o surdo as vezes ficava um pouco complicado porque olha para o caderno, olha pro quadro, então seria bom o intérprete estar do lado, porque assim conseguia acompanhar de uma forma mais tranquila. Porque precisa mudar e até agora eu não vejo isso. Eu não vejo essas mudanças, eu não vejo essas adaptações. Por exemplo: o intérprete me procurava desesperado e falava como eu explico fração? eu falava: calma! A gente precisa ver o material. Eu fazia no quadro, no papel, botava o intérprete do meu lado. Eu ia fazendo para ele. E visualmente quando está longe fica um pouco mais difícil, perde um pouco do tempo, para o cérebro entender e o raciocínio funcionar precisa estar perto, do lado, sempre perto, sempre do lado.

O ensino para o ouvinte é diferente, ele consegue estar ali vendo no quadro, ouvindo a voz, não precisa ficar olhando para o professor falando. Agora o surdo não, ele precisa olhar, concentrar. Quando ele olha para o quadro ele perde o que o intérprete está falando. Eu acredito que isso não é certo. Por isso que o ideal seria estar do lado qualquer escola pública ou particular o intérprete deveria ficar do lado. É a minha opinião, é a minha opinião. Por isso que os professores ficam tentando discutir sempre, mas precisam também respeitar sempre a escolha do surdo.

> Os professores precisam ter mais paciência, conversar antes com o intérprete para passar as informações para ele. Chegar na hora de querer falar tudo é impossível. Sabe, vai ficar muito complicado. Vai ficar muito difícil. Envia os materiais com antecedência, envia com um mês de antecedência porque você vai passar respeito ao trabalho do intérprete. Respeito ao surdo que está ali. As vezes o surdo vai se sentir mal e desiste, abandona.

Nóbrega comenta sobre sua atuação enquanto professor e de que forma suas experiências, nem sempre exitosas, contribuíram para que hoje ele tenha mais segurança quanto as estratégias de ensino potenciais para o ensino de matemática para surdos.

> Eu sou um professor surdo, eu tenho a mente aberta. No passado esse conhecimento não se tinha. Era muito pouco. Então eu sofria muitas opressões, mas ao longo do tempo, com bastante luta, fui melhorando a cada dia, foi crescendo cada vez mais. E isso não é culpa minha, infelizmente são questões governamentais em relação à educação, sobre a surdez, sobre a deficiência. No passado tinham poucas explicações. Poucas informações em relação a isso. Hoje está um pouco melhor, mas vejo que ainda falta ainda divulgar mais essa questão do surdo. A universidade é um espaço para o surdo? Sim! aonde surdo pode chegar? Tem que falar sim, tem que colocar que eles são capazes sim. É importante que o professor, saiba língua de sinais para estabelecer a comunicação. Respeitar também a tradução dos intérpretes. Os intérpretes também precisam procurar ver essa questão junto com os professores, buscar mais informações. Pensar em melhorar assim o seu conhecimento para que venha melhorar a sua tradução e interpretação. Eu passei essa proposta de materiais visuais, materiais que tem essa dinâmica, porque é um direito dos surdos. É um direito para que os intérpretes também passem a tratar os surdos com uso dos recursos visuais. Porque para o ouvinte é muito mais fácil. Ele está ouvindo agora para o surdo há a necessidade de ter um conteúdo e ter um material visual que tenha qualidade.

Apesar de amar matemática, eu tive muitas dificuldades em entender conteúdos básicos. Tanto a divisão quanto a multiplicação eram muito difíceis, não eram claras, eu não entendia. Para mim, faltava alguma coisa, principalmente na questão da divisão, essa questão do traço com um ponto em cima e um ponto em baixo. Para ter o entendimento desses conteúdos realmente era um pouco complexo. Eu via que tinha uma diferença muito grande em relação a mim e os ouvintes.

Agora, quando eu tive contato com o trabalho simultaneamente a fala do professor e o intérprete, quando começou a ter esse contato ficou um pouco mais fácil. Mas com o passar do tempo percebi uma diferenciação na hora da interpretação e muitas vezes eu não conseguia ter uma compreensão bem clara. Mas com o tempo, com as experiências e observações eu comecei a observar mais essa relação do dividido, do vezes, a questão do expoente. Eu comecei a ter uma percepção melhor.

Não adiantava apenas escrever um quadro, isso não era o suficiente. Por exemplo: Fazer 5 + 4, aí eu ia fazendo visualmente dava 9, então eu comecei a entender que a forma visual que eu fazia era diferente do que estava escrito. Para mim a metodologia era diferente. Então eu mesmo comecei a visualizar as melhores formas de entender. A visualização foi de grande importância e facilitou e tornou a aquisição dos conhecimentos mais rápida.

Por exemplo: No nono ano foi muito complicado, muito trabalhoso, porque tinha a questão dos ângulos. O ângulo em si para mim dificultou muito, mas depois que eu entendi, passei a ter tanto prazer que eu comecei a colocar esses materiais na internet, nas redes sociais. No passado é difícil, mas depois ficou prazeroso. Ficou muito leve. O entendimento ficou muito mais claro e com a língua de sinais facilitou minha metodologia. Era difícil a questão do numerador, mas com o tempo começou a facilitar um pouco mais, principalmente agora nesse período que estamos usando as aulas

à distância.

Sobre as experiências com meus alunos ouvintes, e aí, como ensinar matemática? eles vinham falando comigo e eu falava: calma, calma, sou surdo! Aí os ouvintes falavam assim: vou escrever então. E escrevia. Me dava, eu lia, escrevia também de forma escrita. Era trabalhoso, era trabalhoso. A gente chamava o intérprete e ele fazia a mediação.

O aluno falava, eu entendia a pergunta, a dúvida e respondia, e o intérprete ali junto, mas eu não queria estar sempre chamando o Intérprete em tempo inteiro. Quando eu dava aula sobre prática de Libras, por exemplo, eu não chamava o intérprete. Eu queria que eles também trocassem comigo, tivesse um momento comigo. Eu observava que no começo eles tinham dificuldades em como dar aula, de como ensinar para um aluno surdo. Aí não tinha como, tinha que trazer o intérprete, porque era uma explicação um pouco mais profunda. Diferente daquela linguagem que eu falava ali com eles do cotidiano. Então eu precisava chamar o intérprete.

Algumas pessoas pensam que a matemática para os surdos é uma coisa de outro mundo, mas não. Mudar a didática pode ser apenas um jeito de ver a matemática, um jeito de pensar a matemática e pode ser bom para o ouvinte também. Mas para isso precisa entender que o surdo também tem importância e o surdo precisa poder dizer o que é melhor para ele, o que funciona e o que não funciona.

No encerrar da entrevista, Nóbrega fala das relações entre surdos e ouvintes e chama atenção para necessidade de maiores parcerias e trabalhos colaborativos.

Sei que passamos por um momento difícil da Covid. Foi muito difícil. Mas mesmo na covid o surdo tem direito de ter esse aprendizado. Eu e meu amigo conversamos, precisamos ajudar a evitar essa discriminação com surdo. Não devemos estar separados, devemos

estar unidos, ouvintes e surdos, para lutar pela causa da educação. Eu fico vendo muitos ouvintes que não conhecem os surdos, não sabem da existência da língua de sinais e penso que deveria haver essa troca de fato, essa união. Poque vai ajudar todo mundo. E não há essa troca. Eu só vejo crescimento com essa troca.

É importante que o surdo não tenha vergonha de ser surdo. Ele também precisa ter o prazer e não vergonha e deixar-se dominar, e através das trocas criar um ambiente de parceria. Entender que somos diferentes, mas ninguém é pior, só diferente. Se o surdo tem o tempo diferente do ouvinte, ok. Mas só diferente. Somos diferentes. Ter vergonha é ruim. É importante que o surdo com o tempo possa conseguir diminuir essa questão da vergonha. Hoje as escolas estão prontas. Vários cursos nas universidades, a estrutura já está pronta, mas precisamos mudar atitudes. O aluno às vezes sente vergonha de usar língua de sinais, assim como eu no passado senti muita vergonha, mas com o tempo com a experiência, com a vivência eu consegui superar essas coisas. E isso é muito importante. Mas hoje já devia estar mais evoluído. Eu espero que no futuro surdos não precisem ter vergonha de usar a língua de sinais e ouvinte possa apoiar e entender.

Eu já sofri muito dentro dessa sociedade. Já tive vários altos e baixos. Mas tive acompanhamento do meu pai que sempre me ajudou através do mercado também. A percepção em ver ele na feira, na relação de compra e venda, eu não tinha a interação através da língua de sinais, mas eu conseguia ter essa percepção nos momentos com meu pai e minha mãe. Quando eu já tinha uma idade de uns 12 anos mais ou menos e eu ia comprar pão eu escrevia na mão. As pessoas não sabiam Libras. No passado era bem pior. Às vezes acontecia das pessoas me darem um troco errado, eu falava que estava errado e eles pediam desculpa. As pessoas falavam assim: gente ele é surdo? Na verdade, falavam mudo, não falavam surdo. Eu corrigia: não, eu sou surdo, não sou mudo. As pessoas sabiam que eu sabia o mínimo. Por exemplo

> para pagar contas, eu sempre ia com meu pai para aprender, antes eu era dependente, mas isso foi importante para eu aprender a ser independe, fazer as coisas sozinho. No grupo de amigos a gente marcava alguma comemoração e chegava na hora de fazer as contas sempre pediam para mim e falavam: você sabe matemática. Mas eu falava, vocês são ouvintes e estão com preguiça? Eu falava assim com meus amigos: é importante que vocês aprendam língua de sinais para se comunicar comigo. Eles falam a que é verdade que eu tinha razão. Eu sempre incentivava muito meus amigos. Alguns eu ia ensinando e tinha mais contato. A minha relação com a sociedade não foi fácil na infância. Quando eu fui comprar a minha casa, não tinha intérprete e eu fiquei com medo de colocarem alguma coisa no contrato, de colocarem alguns juros alto para mim. E esse medo que eu tenho, muitos surdos também têm esse medo. Depois que eu aprendi, alguns surdos me procuravam e pediam para eu ajudar nessas questões de compras, para que eles pudessem entender as compras que estavam fazendo.

E como ponto final da entrevista, Nóbrega retoma a sua atuação profissional, hoje como servidor público de uma universidade na função de professor do curso de Licenciatura em Letras-Libras, e nos conta os motivos para a transição de área de atuação.

> A matemática é minha paixão [risos]. É a minha paixão. Você sabe, a afinidade que eu tenho. É minha paixão [pausa e semblante sorridente]. Acho que nunca vai acabar. Eu continuo nas redes sociais, acho que até minha velhice, até o final eu vou ficar ali passando para as pessoas o conteúdo. E Letras-Libras, bom se aceitasse concurso para professor de matemática surdo, seria ótimo, eu ia, mas não tem. A maioria é para ouvintes, as pessoas têm que falar então não tem oportunidade. Então no Letras-Libras consegui passar no concurso, eu consegui entrar porque pode tanto surdo quanto ouvinte. A matemática seria uma boa para mim, mas eu pergunto, por que professores de matemática apenas ouvintes? Futuramente podem pensar em professores de matemática também

surdos. Não é que eu tenha abandonado, deixado a matemática, mas é porque eu não conseguia passar na prova de matemática porque eu falo em Libras e imagina estar numa turma e ficar ali falando em Libras e as pessoas não vão ouvir. Tem que ter intérprete, e vai ser mais difícil, muitas vezes o intérprete não tem acesso a todos os sinais, a linguagem da matemática, por isso que eu acabei indo para o Letras-Libras porque lá eu tenho concurso, porque tem intérpretes, porque lá tem oportunidades tanto para mim que sou surdo quanto para o ouvinte. Acredito que no futuro deveria ter mais professores surdos também. É meio que novidade ter pessoa surda formado em matemática. No Letras-libras é importante, mas é diferente. Mas nas minhas aulas lá no Letras-Libras eu tento juntar um pouco da matemática também. Levando textos, artigos para eles. Por isso que eu tenho essas duas formações. Eu consigo provar que é possível um surdo está nesses dois lugares. E eu posso usar matemática no Letras-Libras também. Se aceitassem e falassem que pode um professor junto do intérprete na sala de aula para mim seria ótimo. Porque eu ia ter respeito pelo intérprete, eu ia estudar com ele, mas as pessoas falam que surdos dentro da sala de aula não dá. Eu falo assim: mas tem muito surdo inteligente, tem muito surdo com capacidade. Falta oportunidade de acesso. Só isso. Falta as pessoas aceitarem os profissionais surdos. A gente precisa ser flexível e saber que o intérprete está ali junto para mediar e fazer a tradução. Na universidade é mais difícil para um professor surdo dá aula de matemática, é mais difícil, mas eu torço para que futuramente isso mude e passem a aceitar. Talvez na sua pesquisa você possa falar sobre isso, se os outros surdos concordam. A escola e a universidade são ambientes diferentes, com dificuldades diferentes. Intérpretes têm muitos por aí, mas é difícil trazer esses intérpretes para dentro da sala com um professor de matemática surdo. Antes tinha pouco intérpretes, agora eu vejo que tem bastante. E hoje eu torço para que ele possa estar junto do surdo numa sala com surdos ou ouvintes. Eu acredito na inclusão, eu acredito que pode surdos

> e ouvintes aprendendo juntos em parceria com professor surdo e intérprete. É possível e bom para os ouvintes entenderem a minha língua. É importante para o meu amigo surdo saber que ele também pode chegar. É o meu sonho, eu sei que a gente pode, mas espero que sua pesquisa possa abrir mente de outras pessoas.

A NARRATIVA DE MARIA

Desejava entrevistar Maria[24] desde o momento em que as narrativas passaram a ditar o rumo desta pesquisa. Ela foi a primeira mulher surda professora de matemática que eu tive conhecimento, ainda no mestrado. Com os desencontros de agenda e o limiar de sua aposentadoria, a entrevista com Maria ocorreu somente em abril de 2023, especificamente no dia dezoito.

Para esta entrevista contei com o apoio de dois novos intérpretes, Jacó e Josiane que não haviam participado das entrevistas anteriores. Seguindo o mesmo protocolo, entramos na sala com minutos de antecedência e conversamos sobre a dinâmica da entrevista. Após a entrada da Maria, fizemos os combinados técnicos de troca de intérpretes, pausa para esclarecimento de dúvidas e iniciamos a entrevista. Após o boas-vindas à professora Maria, expliquei os objetivos da pesquisa, realizei a leitura do TCLE e apresentei os quatro eixos norteadores da entrevista.

Quem é Maria?

Surda-mulher-professora-de-matemática, Maria, recém aposentada, nasceu em São Paulo onde permaneceu e estudou até a terceira série[25] e posteriormente mudou-se para Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

> Nós nascemos em quatro irmãos. Eu sou a única surda, meus pais também são ouvintes. Meu pai faleceu por motivo de doença, eu sou a única surda. Meu pai é estrangeiro, ele é de outro país, país Árabe. Ele veio ao Brasil, casou-se com minha mãe, acho que se

[24] Nome escolhido pela colaboradora que não externalizou motivações para esta escolha.
[25] Apesar de hoje (2023) usar-se o termo “terceiro ano”, o termo “terceira série” foi mantido como marcador temporal que remete a época em que a entrevista vivenciou.

casaram em São Paulo. Ele viajava muito, sempre viajava, o meu pai não tinha família aqui, a família dele morava em outro país. Ele era filho único e se casou com minha mãe e quando éramos crianças, em uma idade entre 6 e 7 anos, eu utilizava aparelho auditivo, mas eu não conseguia me acostumar, e quando criança não tínhamos uma relação boa. Meu pai trabalhava fora, minha mãe tinha suas ocupações, não conversávamos muito, minha irmã era muito inteligente. Minha mãe era costureira e eu perguntava palavras como, por exemplo: vidro, copo... tinha frases como, por exemplo: “o copo de vidro quebrou”, mas eu não tinha muitas outras informações. Eu fui crescendo e mudando para cá [Campo Grande – MS] também continuou sem a interação. Eu estava em São Paulo quando criança e não sabia Libras. Quando eu mudei aqui para Campo Grande eu precisava ler as coisas porque não sabia sinais e quando eu comecei a encontrar surdos aqui eu comecei a perguntar, comecei a pegar livros, mas eu não conhecia os sinais. Quando eu me mudei para Campo Grande não tinha escola para os surdos. Os surdos ficavam muito escondidos. Minha irmã falou que em São Paulo tinha outros surdos na escola. Quando eu vim para cá, eu comecei a procurar escolas e não tinha escolas para surdos aqui em Campo Grande. Meus três irmãos que eram oralizados interagiam, mas comigo não tinha essa interação. Quando meu pai já era falecido, foi há 45 anos atrás, eu tinha 15 anos, eu lembro ao entrar no mercado com meu pai, eu aprendia coisas relacionadas ao dinheiro porque eu sempre o acompanhava. Depois ele faleceu e foi interrompido esse processo. Mas eu não conversava, não tinha interação. Quando eu tinha 18 anos, já era maior, meus outros irmãos saiam para trabalhar e eu ficava sozinha, minha mãe era costureira e ficava em casa trabalhando e não conversava muito.

Maria relata sobre a condição social de sua família durante sua infância e como o estudo e trabalho foram engrenagens de transformação social e financeira de sua família.

Antigamente a minha classe social era pobre. Agora eu já melhorei,

> me considero bem melhor, tive uma evolução por conta do trabalho, mas antes a gente não trabalhava, tinha dificuldades. Minha irmã foi a primeira se formar em direito, a segunda foi eu em matemática, tenho outra irmã da área de pedagogia e outro irmão que é da área de Letras. Tenho três sobrinhas que também já se formaram e tomaram seus caminhos. Uma formou em direito, uma sobrinha fez veterinária, ela também conseguiu fazer medicina e tem o seu trabalho. Tenho outra sobrinha também que é formada em administração e mora em São Paulo.

Ela aponta que as barreiras comunicacionais faziam parte de suas relações familiares. A falta de interação em situações cotidianas ilustra como seu caminho foi solitário, e mais tarde veremos que este sentimento se estendeu para as experiências escolares e profissionais.

> Meus sobrinhos também têm pouca comunicação, o mais velho já sabe fazer alguns sinais, por exemplo MÃE, PAI, VÓ. Tenho outro sobrinho que não sabe sinalizar nada. Mas as conversas com meus irmãos eram bem difíceis. Aos sábados e domingos nos reuníamos em família para fazer um almoço e todos oralizavam entre eles e eu ficava em silencio, porque eu não conseguia fazer leitura labial. Eles falam muito rápido, as vezes eu pedia para eles falarem mais lentamente, mas eles não aceitavam. Eles só oralizavam, isso me magoava, eu ficava triste com isso. Apesar de continuar usando aparelho, eu não conseguia entender perfeitamente os sons, as falas, porque o aparelho você ouve o barulho de um carro, um avião, um vibrar de telefone, mas entender perfeitamente o que as pessoas estão oralizando, ainda mais pegar essas palavras e o contexto da oralização era muito difícil, porque é muito rápido, não dá. Com o intérprete é mais fácil, fica mais claro. Eu não sou burra não, o problema é que a informação não chegava até mim e faltava uma questão de respeito comigo. Com a minha mãe era um pouco difícil a comunicação, ela fazia a oralização mais devagar e eu conseguia compreender algumas coisas e havia algum diálogo. Minha família não sabia língua de sinais, eles somente trabalhavam

> de forma oralizada, eu sofri muito. Muitas vezes eles falavam de forma tão rápida e eu tinha que me esforçar muito. Minha mãe quiz fazer um curso de Libras, mas eram coisas bem básicas. Eu fiquei triste porque as vezes eu acabava perdendo algumas informações. Algumas pessoas da minha família continuam morando de São Paulo, e eu moro em Campo Grande.

Quando o assunto era trajetória escolar, uma figura familiar de Maria esteve presente em muitas etapas do seu caminho. De uma forma não linear, Maria relata alguns marcantes momentos vividos nesta etapa escolar.

> Em São Paulo eu estudei até a terceira série, reprovava as vezes, por duas ou três vezes na verdade. Durante a educação básica a minha irmã quem me acompanhava. Eu não tinha relação nenhuma com os demais. Ela ficava junto de mim. Minha irmã é ouvinte. Porque não tinha intérprete. Usávamos o oralismo mesmo. Lembro que as crianças faziam apenas leituras, não utilizavam língua de sinais. Vejo que com isso vai se perdendo o interesse pela língua de sinais. Nesta época da quarta série e quinta série não havia intérprete. Eu perguntava para minha irmã nas provas, porque precisava fazer aquilo, porque eu precisava de uma nota, eu nem sabia. Na sala de aula com o professor, ele não escrevia no quadro, ele só fala muito e quando ele escrevia eu tinha que só copiar, e quando eu chegava em casa eu tentava fazer a leitura daquilo que tinha copiado. Era muito difícil.

Os anos foram se passando, Maria se aproximando da conclusão do ensino médio e novamente sua irmã desempenhou um papel crucial em seu destino escolar.

> Primeiro ao quinto ano foi mais fácil, mas para chegar a faculdade eu precisei me esforçar muito. No ensino médio, a minha irmã pediu para eu fazer o vestibular, e eu nem sabia o que era isso. Eu não tinha conhecimento sobre nada. Por ser surda eu não sabia de nada.

> Lembro que tinha uma prova da UFMS que era de graça e de outra faculdade particular. Durante a prova não tinha intérprete, mas eu fiz a prova. Nem sei como fui fazer aquela prova. Eu estava fazendo um reforço, lendo a prova que foi bastante sofrida, mas eu não sabia nada sobre a redação. Não sabia elaborar, mas era obrigatório. Eu não entendi o porquê e não sabia fazer. Eu fui marcando as questões. Eu reprovei na UFMS. Eu pensei em trocar de curso, a minha irmã não quiz escolher por mim, ela queria que a escolha fosse minha para fazer a prova. Porque eu sempre fui bem em matemática, mas português, história, ciência eu era muito fraca, mas a principal disciplina que eu me saia bem era matemática. Eu escolhi o curso de matemática. A minha irmã me ensinou como se fazia uma redação, como fazia a prova. Ensinou como era o passo a passo, o que deveria evitar escrever, o que precisava ter cuidado. Antes eu não tinha essa compreensão, mas depois ela me passou, me ensinou. Fiz a prova, fiz a redação, mas novamente não tinha intérprete. Eu fui na UFMS fazer a prova e na faculdade particular também. La na UFMS eu reprovei novamente, mas fui aprovada na faculdade particular. Eu fui a única e primeira surda aqui do MS a conseguir. Não tinha surdo ainda ingressante lá nesta instituição de ensino superior. Mas não foi fácil, porque não tinha intérprete. Foi bem sofrido. A minha irmã estudava separada de mim, ela fazia Letras. Ela não podia me acompanhar. Eu tenho outra irmã que é advogada e outra que trabalha na área social. Para mim foi bem sofrido, não tinha interprete, eu não interagia muito muito com meus colegas, porque eu era surda e havia um certo distanciamento e também pelo fato da oralização ser forte naquele ambiente, mas eu não desisti, eu lutei. Minha mãe também lutou e eu continuei estudando a minha faculdade. A minha irmã não trabalhava na época, mas tinha que pagar. Eu não tinha dinheiro.

Ainda que imensa em algumas dificuldades, chegando a cogitar mudar de curso, Maria escolhe o curso de matemática e se alegra muito a dizer os motivos que a levaram a esta escolha.

> Eu não conhecia, não sabia o que era vestibular. Minha mãe foi quem insistiu muito, falou que eu precisava fazer faculdade. Mas a minha irmã queria me influenciar a fazer direito, mas eu falei: “direito? Mas surda dá para fazer direito? Eu acho que não”, mas eu decidi escolher matemática porque das séries iniciais até o ensino médio eu sempre tirei notas boas em matemática, nove, dez, nove. [risos, semblante de felicidade]. E em física eu também tirava notas boas, nove, dez, oito... e eu sempre adorei matemática, eu amo matemática. Eu me sinto confortável com a matemática.

Ao narrar episódios de sua trajetória no ensino superior, Maria destaca sua relação com os professores e colegas de sala, destacando especialmente a comunicação estabelecida entre eles e um caminho marcado pela solidão.

> Quando eu cheguei na faculdade eu não tinha acompanhamento, as pessoas precisavam oralizar. Eu estudei na faculdade para fazer o curso de matemática e o curso era no mesmo prédio da biologia, era tudo muito grande, eu não conhecia ao redor. Eu era a única surda alí, mas eu percebia um sentimento diferente dentro da sala de aula, de estar começando uma faculdade. Como eu ia aprender, como eu ia desenvolver ali dentro. Era a primeira vez estando dentro do ambiente universitário. Não tinha comparação e por eu não ter intérprete eu sei que perdi muitas informações. Não teve nenhuma organização da faculdade. Foi tudo muito de forma natural, eu fiquei sentada, não teve ninguém se preocupando comigo, as vezes algum colega tentava falar um oi, somente. Mais nada. Por exemplo, me lembro de quando eu chegava na aula de educação física, eu não sabia o que era vôlei, as regras, olhava a bola e as pessoas começavam a rir de mim, não sabiam que eu era surda, e faltava comunicação até nestes momentos de jogos ali dentro da universidade.
>
> Tinha professores muito difíceis. A disciplina de biologia não era fácil, tinham várias palavras difíceis. E o professor tinha um bigode muito grande. Ele não tirava, então quando ele oralizava eu não

conseguia nem fazer leitura labial. Foram quatro anos bem tensos e sofridos. Então por exemplo, no primeiro semestre, depois no segundo semestre... até mais ou menos no sexto semestre tivemos algumas disciplinas diferentes, e depois foi direto com as disciplinas de matemática. As notas ficavam as vezes baixas. Não foi fácil, foi muito difícil por causa destas dificuldades, dessas diferenças entre eu e os ouvintes. Não desisti, foi um sacrifício para terminar tudo isso. Depois de um tempo estudando, em 1987 eu fiquei de dependência e fiquei um ano a mais e finalizei em 1988. Era muito difícil, mas depois quando eu passei foi um alívio para mim. Na faculdade os professores não sinalizavam, ninguém sabia Libras. A relação era de truncamento de comunicação total e não tinha surdos ainda. Eu fui a primeira surda na faculdade nesse período. Eu não conheci as outras áreas de conhecimento na sociedade porque eu ficava muito escondida, recolhida e não tinha relação com os outros, não tinha. Lembro que a minha irmã ficava sentada conversando com os outros colegas e eu ficava simplesmente sentada, não interagia com ninguém. Na faculdade foi da mesma forma, na pós-graduação também da mesma forma. Foi sofrido realmente.

Me lembro que no ensino médio junto da minha irmã não tinha comunicação, era sempre a mesma coisa, nos intervalos ela ia conversar com os colegas e eu ficava ali quieta durante todo aquele tempo, eu ficava até constrangida com a situação, porque as palavras não saem corretas, tem o sotaque estranho. No meu passar pelo ensino superior foi da mesma forma. Minha irmã estudava na mesma sala que eu até o ensino médio, depois ela foi fazer faculdade de Letras e eu fui para a matemática. Eu só perguntava as vezes as dúvidas para ela sobre o que eu estava estudando e para realizar os meus trabalhos da faculdade, e por que isso? Porque eu não tinha iteração com os meus colegas de sala na faculdade. Então foi um período muito solitário, muito sozinha.

Durante a narrativa, a ausência da figura do intérprete foi sempre pontuada por Maria.

> Quando eu cheguei na graduação, na sala de aula, o professor estava falando, explicando as coisas e não tinha intérprete. Na faculdade foi muito difícil. Porque não tinha língua de sinais, não tinha intérpretes, eu precisava ler e compreender. Por exemplo, quando eu lia aquelas várias coisas detalhadas ali escritas para realizar minhas atividades eu não tinha um contato em casa com alguém que pudesse me auxiliar. O professor só oralizada e sempre olhando para a atividade. Eu tinha muita dúvida, mas eu precisava de paciência porque não tinha intérprete, não tinham leis e legislações. Isso foi em 1997, e só depois que foi criada a legislação para os intérpretes.

Ainda na graduação, Maria destaca suas estratégias de estudo e como foi sua experiência com as disciplinas ao longo do curso, destacando suas maiores dificuldades e potencialidades.

> Quando eu fiz faculdade não tinha essas tecnologias, não tinha absolutamente nada, era somente livro, só livro. Não tinha internet, até fico pensando, como a gente viveu [risos]. Por exemplo, o professor passava um trabalho, mas como fazer? Eu ia para a biblioteca e pagava um livro para fazer minha pesquisa para o trabalho. Só fazia um resumo mesmo, e se eu tivesse alguma dúvida a minha irmã que morava em outro lugar me ajudava, eu perguntava para ela em relação a palavra que eu tinha dúvida e eu mesmo me organizava sozinha para entregar o trabalho. Eu era muito preocupada, eu sempre me preocupava em chegar na faculdade, fazer as provas. Como eu ia conseguir fazer as provas? Quando eu chegava em casa eu tinha uma rotina de estudos, para fazer as leituras e tentar entender. Ficava uma semana antes tentando decorar mesmo e aprender. Nunca entreguei nada atrasado, eu sempre fui muito adiantada em relação aos meus estudos, porque eles avisavam em relação as provas então eu já corria para estudar e não era fácil. Mesmo sozinha eu buscava

> estratégias e nunca desisti. Mas a faculdade não me ajudava, eu sempre fiquei sozinha, sempre fui autônoma para estudar matemática, as pessoas as vezes olhavam e demonstravam gostar, outras demonstravam não gostar. Eu sempre agi de forma bem autônoma.
>
> Nos meus estudos em lembro da dificuldade. Geometria. Meu Deus! Como foi difícil. As notas eram razoáveis, equilibradas. A álgebra eu amava, gostava muito. Agora outra que eu não lembro como faz a soletração, não lembro agora. Eu lembro também do disco, o disquete, lembra? Nossa foi a muito tempo atrás, hoje nem existe isso mais, disquete, disco [risos]. Na minha época não tinha o TCC, era tudo diferente. Olha que sorte hoje as pessoas precisam ter o esforço enorme para fazer esse trabalho, então eu agradeço muito a Deus, porque é muito difícil produzir um TCC desta forma. Na pós-graduação foi diferente, as disciplinas especificas somente álgebra que gostei muito na matemática. Algumas outas disciplinas da matemática eu tive muita dificuldade. Realmente foi difícil. Acho que hoje eu não conseguiria ter esse esforção tão grande para conseguir estudar como foi antes.

Ainda sem muitas informações para além do conhecimento específicos das disciplinas cursadas na graduação, Maria se deparou com dúvidas sobre o que fazer após encerrar este ciclo. Outras novas pessoas foram importantes para orientá-la sobre o mercado de trabalho.

> Quando eu estava na faculdade eu não tinha aquele sentimento de entender o que era o mercado de trabalho, porque eu era surda, não recebia estas informações, elas eram muito escassas, durante todo o meu percurso eu tive poucas informações. Na faculdade eu comecei a perceber que seria bom trabalhar, seria diferente das outras experiências que eu tinha vivido na educação básica. Quando eu cheguei na faculdade veio o sentimento que eu teria que me esforçar mesmo para que meu caminho fosse mais produtivo. Eu encontrei um primeiro surdo após concluir a faculdade e

> encontrei a professora Shirley [sinaliza o sinal da professora Shirley], que era pedagoga e nós começamos a conversar e estudar. Após terminar a faculdade eu ficava só em casa. Mas eu pensava: “vou ficar só em casa?” “o que posso fazer?” Eu não quero ficar só em casa. A minha mãe me pediu para que eu procurasse um trabalho. E eu comecei a buscar um trabalho. Mas eu não tinha como escolher. Não tinha escolha. Fui procurar trabalho no INSS e foi passando o tempo. Já trabalhei em lojas e tinham ouvintes e algumas pessoas tentavam me ajudar no trabalho. Mas eu trabalhei poucos meses e já parei. Eu fui a primeira surda a trabalhar no Data Prev, depois entrou mais um surdo. Foi passando o tempo. Depois eu me mudei para trabalhar no campo educacional, mas somente com surdos. Eu nunca trabalhei em escolas para ouvintes. Eu encontrei a Shieley e ela falou para eu ir para escola, uma escola de surdos. Mas eu não conhecia. Eu não conhecia. Mas eu fiquei esperando a visita nesta escola própria para surdos.

Eis que Maria finalmente encontra uma escola com a presença de outros surdos e se depara com estranhamentos iniciais, mas seria o início de uma importante trajetória. Um encontro com o universo da surdez, com a comunicação em língua de sinais e com o campo profissional.

> Quando eu comecei a trabalhar começou a ter uma interação porque eu entrei no mundo dos surdos, mas antes desse momento não tinha. Eu não tinha esse contato com a língua de sinais, eu era oralizada. Eu vi que jeito era diferente ali naquela escola de surdos. Esses surdos não falam, não oralizam, eles somente sinalizam. Eu achei isso estranho de início. Ai quando eu comecei a ver as letras, palavras e sinais, e comecei a pegar aquele jeito surdo, interagir com a comunidade surda. Tudo foi acontecendo. Novamente fui fazer uma visita numa noite, numa sala de aula desta escola de surdos, eu comecei a ficar admirada, eu realmente gostei do que eu estava vendo alí.

Seria o desabrochar de uma professora? Neste momento a mãe de Maria

desempenhou um especial papel de incentivadora: “olha, você pode ser professora!”.

> A minha mãe me disse: “olha, você pode ser professora!”. Eu falei: “não mãe”... e ela continuou “olha agora, olha seu jeito, eu acho que dá certo. Você pode trabalhar para ensinar pessoas surdas, alunos surdos”. Foi passando o tempo, eu falei com a diretora sobre o trabalho e ela falou: “olha, por enquanto não tem vaga nesta escola ainda, infelizmente”. Eu fiquei naquela expectativa, esperando... Ela perguntou se eu tinha o curso de magistério. Eu falei que não tinha. Eu resolvi ir até uma escola perto de casa, minha mãe estava junto comigo. A diretora da escola pediu que eu estudasse mais 4 anos. Ai minha mãe falou: “olha, ela não quer estudar mais quatro anos”. Esperamos a minha irmã voltar, a minha irmã conversou e falou que eu já tinha faculdade, que eu já tinha as disciplinas, que é praticamente igual o magistério, então talvez daria para aproveitar algumas disciplinas. Eu comecei novo desafio. Não tinha intérpretes. Não tinha criado ainda a legislação que garantisse os intérpretes. Mas eu consegui notas boas, porque eu já conhecia, já tinha contato com a faculdade. E eu recebi o certificado de magistério e menos tempo, eu fiquei muito feliz. Que coisa boa. Agora eu vou conseguir entrar na escola de surdos. Mas eu tive que esperar mais uma vez. Passou um tempo e eles me chamaram. Eu fiquei toda feliz quando eu cheguei nesta escola de surdos.

Maria então se depara com um duplo desafio: iniciar sua trajetória profissional como professora e enfrentar os desafios que a profissão demanda e adentrar num universo até então não vivenciado por ela, uma escola de surdos.

> O nome da escola é CEAADA (Centro Estadual de Atendimento e Apoio ao Deficiente Auditivo). Eu comecei a trabalhar no período noturno. Eu ensinava as pessoas. Eu percebi que eles não conheciam palavras, alunos por exemplo com idade de 14 anos. Eu fiquei pensando, “como assim?” “Tardiamente e esses alunos não sabem palavras?”. Meu jeito era diferente, minha família cobrou muito de mim. Então são situações diferentes. Eu comecei a

> estimular, comecei a ajudar estes alunos surdos que estavam nesse ambiente. Comecei a ensinar, pensar estratégias diferentes utilizando imagens, utilizando sinais, várias coisas que eles não conheciam. Eu trabalhei como professora de 1993 até o momento [2023], no mês passado, no dia 1º de março saiu minha aposentadoria [risos e semblante de muita felicidade]. Eu sempre só trabalhei lá? Não, eu também trabalhei no CAS [sinalizou o sinal de CAS]. No CAS eu comecei a estimular e percebi que os alunos mudaram, transformaram e utilizavam gestos de forma básica, não tinha muito estímulo de antes, mas eu consegui em 1997 participar do curso de proficiência para trabalhar no CAS. E com o passar do tempo, tiveram outros cursos no CAS, curso de Libras que haviam surdos e ouvintes, isso em 2007. Mas fora isso sempre trabalhei em escolas para surdos. Em vários polos eram para surdos, nada de ouvintes. Eu sempre ajudava, estimulava alunos surdos na aprendizagem. Já trabalhei em muitas escolas, são sete escolas diferentes, na escola Ciranda, no Vespaziano, esqueci os outros, foram muitas. Foram sete escolas em lugares bem longe, eu precisava me deslocar de onde eu morava, e eu ia sozinha no carro, não tinha acompanhante e precisava fazer esse deslocamento para essas escolas.

Maria compartilha conosco um pouco de suas experiências em sala de aula, enquanto professora de matemática de estudantes surdos. Experiências construídas ao longo de sua trajetória profissional.

> Para trabalhar com os alunos de 1º ao 5º ano eu fazia adaptações do trabalho, de forma didática, criava estratégias de ensino porque eu percebia que os alunos tinham muitas dificuldades, eles não entendiam a matemática de fato. Eu pensava, o surdo é capaz sim. Os professores ouvintes não tinham experiências surdas, não tinham a experiência que eu tinha, eu via a língua de sinais e eu conseguia estabelecer a comunicação, ter essas experiências com os surdos. Os alunos surdos tinham dificuldades em matemática, eles não conseguiram compreender. Eu comecei a ensinar, mas

> você acha que eles eram só surdos? Não, não eram. Eles tinham outras dificuldades, tinha surdos, surdo-cegos, surdos com deficiência intelectual, com paralisia cerebral, com deficiência motora, outros surdos também idosos. Eles não tinham aprendizagem. Quando eu trabalhei na EJA eu vi que não foi fácil. Porque na escola era semestral o período, eles acabam condensando o período e era muita matéria, os alunos não sabem, a gente precisa estimular para que eles consigam de fato desenvolver. Bom, agora após a aposentadoria eu estou fazendo um livro, organizando um material.

Quanto as estratégias de ensino que Maria observou como promissoras ao longo de sua trajetória, destaca-se a exploração dos recursos visuais na construção de conceitos matemáticos.

> Eu sempre explicava, mostrava uma vez, ensinava os materiais, utilizava materiais básicos, borrachas, lápis, tudo aos poucos. Eu perguntava: a gente tem duas borrachas, agora pega três lápis, vamos juntar tudo? Quantos materiais nós temos aqui? Utilizando os materiais concretos para contar. Isso é o principal, o aluno precisa ver, visualizar o que está acontecendo de forma concreta. A gente ensinava tudo de forma visual até que ele começasse a entender, começasse evoluir dentro da língua de sinais também. E os alunos olhavam, ficavam com foco no que eu estava ensinando de forma visual e ele conseguia entender. Já quando era o professor ouvinte eles não tinham tanta atenção quanto comigo. Eles davam atenção para mim por conta do meu jeito surdo. Nas primeiras adaptações não é começar pedindo pro aluno copiar os conteúdos na sala de aula, é preciso ter essa adaptação com foco na visualização e depois fazer outras atividades para que ele aprenda realmente. Porque se ele só copiar não vai conseguir entender o conceito. Entender de fato o que está sendo ensinado. A gente consegue ver a transformação do aluno. Eu observei também que do 1º ao 5º ano a língua de sinais faz a diferença, por exemplo, a família as vezes não sabe língua de sinais, o aluno foi criado numa

família sem estímulo, então é preciso muito estímulo para que ele consiga evoluir na língua de sinais e na matemática.

Por exemplo, se o aluno vai aprender sobre dinheiro, a família ensina aquele aluno? Muitas vezes não. Então eu preciso buscar estratégias de como vou trabalhar sobre esse assunto, em situações como supermercados, em casa, em vários ambientes. Os alunos as vezes não sabem sobre isso, sobre salários, sobre pagar contas. Então a gente precisa mostrar para ele que esse conteúdo está na vida dele, quando ele vai na padaria comprar pão tem que pensar no troco, e isso é dinheiro. A gente busca essas estratégias. Tem pessoas com idade de 50 anos que não sabem, porque as vezes não teve adaptação naquela época, não teve metodologia de forma correta. Então eu fico ali observando diferentes situações, e diferentes alunos e não ensino de uma forma só. A gente não pode seguir uma forma só, a gente precisa mudar as estratégias, porque os alunos as vezes ficam saturados, e nós precisamos fazer essas mudanças contínuas para que ele consiga aprender, mas a principal coisa é que o aluno precisa aprender dinheiro. Ele precisa aprender sobre a importância do salário. Eu por exemplo, fui aprender sobre dinheiro, como pagar, como controlar o dinheiro só tardiamente. Se não ensina o aluno fica sem autonomia, ele não consegue comprar nem um vestuário, não tem controle sobre o salário. A maioria dos surdos faltam essas informações, então é preciso buscar essas estratégias e trabalhar com eles. O que eu percebo com minha experiência é que os alunos têm muitas dificuldades de interpretar os enunciados das atividades. Esse processo de ensino é muito complexo, e quando eles apresentam estas dificuldades eu faço essas intervenções, vejo o que falta, vejo o que preciso fazer para que ocorra a compreensão e para que não haja um conflito de interpretação. Eu sempre falo que é importante e preciso trabalhar com mais imagens e menos textos, pois os alunos têm dificuldades de interpretação das palavras e conceitos.

Em relação aos processos avaliativos, ela destaca a importância de

enxergar pessoas surdas em suas individualidades.

> Quando o aluno chega na primeira vez para fazer uma avaliação, por exemplo, nos anos iniciais, tem aluno que acaba sendo prejudicado por causa das cobranças, é importante ter o estímulo. Eu estava ali para avaliar cada um, cada avalição tinha que ser diferente. Eles estavam todos juntos na escola, mas a avaliação deveria ser diferente. Foi um trabalho árduo de ensinar para que eles conseguissem de fato evoluir, evoluir também na língua de sinais. Por exemplo: um aluno não compreendia as operações, 1 + 1... eles viam aqueles sinais e ficavam perdidos, eles tinham um conhecimento antigo, e na língua de sinais é diferente então eu evitava alguns conceitos de fato, não ficava cobrando, mas por exemplo: um aluno com deficiência intelectual tinha dificuldades, o aluno surdo as vezes conseguia compreender, era capaz de evoluir mais rápido, então tinham vários tipos de deficiência juntos. E eu precisava pensar em diferentes formas de avaliação. A avaliação vai depender muito da idade. Alunos que tem uma singularidade diferente. Eu penso que o professor precisa chamar a atenção para ele. Ano passado eu tinha um aluno que tinha uns 40 anos e eu comecei a dar aula para ele e a primeira vez que fui avaliá-lo, o conteúdo era sobre valores monetários. Ele dizia que não conhecia, mas eu pensava: “como assim?”. Ele falava que a filha tentava ensinar, mas eu falava que ele precisava aprender, para ter autonomia. Eu comecei a ensinar ele do básico, do 1 + 1, e ele dizia que não conhecia. Ele não conhecia adição. Ao ensiná-lo eu percebia que era diferente do que aquilo que o intérprete fazia. É diferente daquilo que o intérprete traduz. É uma reflexão que eu faço em relação a isso. Os alunos são heterogêneos, não são homogêneos. A inteligência deles varia muito.

Ao longo das vivências no ensino de matemática para pessoas surdas, Maria viu a importância e necessidade de criar materiais didáticos que pudessem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e também se mobilizar quanto a criação de sinais para termos matemáticos. Ela dedicou parte de sua trajetória

para essas produções.

> Eu crio muitos materiais com base nas minhas experiências. Olha só! [a professora, com um sorriso no rosto, pega alguns materiais concretos produzidos por ela para expor]. Por que criar materiais didáticos? Porque sem os materiais didáticos os alunos parecem que ficam atoa ali, fazendo sempre a mesma coisa, copiando, mas isso precisa mudar. Precisa ter mais incentivo, com materiais adaptados, com aulas com outras tecnologias, de forma mais lúdica, sem isso fica muito cansativo. É necessário que haja adaptação desses materiais. Com os intérpretes também, por exemplo, o intérprete chega na sala de aula, interpreta para o aluno o que ele está ouvindo, mas eu penso que é preciso criar esses materiais didáticos com foco no estudo, não com foco na oralidade, mas com foco para os surdos. Mas os outros professores parecem que ficam sempre naquela monotonia de ir à escola e ensinar matemática da mesma forma e achar que estão ensinando, mas esses materiais são importantíssimos, e principalmente que sejam adaptados.

> Nas minhas experiências vi a necessidade de criar sinais para a área de matemática, pois no português nós já temos muitos sinais. Mas matemática não tinha sinais específicos, e eu comecei a criar esses sinais. Porque os surdos quando buscam informações nos livros eles não conseguem compreender. Eu comecei a me desafiar a fazer isso, porque na faculdade não tinha nada disso. Eu gosto muito de Libras, mas tem surdos que preferem só a língua de sinais, não querem fazer a leitura labial, mas eu amo língua de sinais, eu prefiro língua de sinais. A criação desses sinais e materiais, a minha vontade é criar um livro voltado para matemática com foco na língua de sinais. Não tem esses materiais! A gente vê no Brasil todo a língua de sinais, mas somente textos. A gente não vê sinais visuais e materiais com foco na matemática. Quero muito confeccionar uma apostila, um livro que mostre o sinalário. A gente não encontra isso fácil, e a gente ver o quanto é pesado a matemática no ensino

fundamental e médio e faltam sinais para ajudar os surdos.

O papel do professor também foi mencionado por Maria. Ela mobiliza reflexões sobre a postura do professor de matemática em relação as suas estratégias de ensino, muitas vezes cristalizadas.

> Quando eu estava no CAS, tinha professores ouvintes de matemática e eles sabiam Libras, mas não há uma homogeneidade entre eles e eu. As didáticas são muito diferentes das minhas e nesta época nós trocamos algumas ideias sim, mas poucas. Eles perguntavam algumas coisas relacionadas a minha didática, mas eu percebo que parece que as didáticas deles são sempre as mesmas, não há uma outra didática diferenciada, criação de novas ideias. Parece que os ouvintes acabam acostumando-se, as didáticas parecem cristalizadas. Os surdos que são formados em matemática nem sempre dão aula, nem todos dão aula de matemática. Tomara que no futuro eles sigam esse caminho. Na escola o professor em sala de aula que tem aluno surdo precisa olhar para o currículo e pensar de qual maneira ensinar. Ele precisa entender que vai precisar adaptar algumas cosias em relação a maneira padrão que ele está acostumado a ensinar. O professor precisa trabalhar os conceitos, antigamente não tinham livros, era sofrido, eu quando estudava na educação básica lembro que o governo as vezes trabalhava com livros, as vezes não. Eu não tive a oportunidade de visitar outros estados para conhecer outras metodologias que outros professores surdos usam.

Ao olhar para toda sua trajetória, Maria faz importantes reflexões sobre sua vivência enquanto uma mulher surda numa comunidade majoritariamente ouvinte e alguns sonhos que ainda não foram alcançados.

> Eu sempre tive que me esforçar muito. A mulher precisa se esforçar muito, a gente ver que os homens acabam dominando muitas coisas, mas é muito importante estimular esses conceitos para as mulheres também. Olhar para as individualidades de cada um. Eu tenho vontade de ajudar outas mulheres, de dar esse apoio para

> elas conseguirem também. Eu já tentei duas vezes o processo do mestrado, mas eu não consegui. Minha experiência é sala de aula e tem uma surda Bruna que também é da área de matemática. Ela tem experiência em sala de aula também e alguns não tem essa experiência. São poucos surdos que são formados em matemática. A maioria faz o mestrado ou doutorado, mas a maioria são homens. Mulheres nós temos poucas, a gente precisa incentivar mais as mulheres. Muitas vezes as mulheres preferem fazer pedagogia, tem mais afinidade. Tem muita coisa para mudar e alcançar ainda. Na verdade, a gente precisa ser teimoso. As mudanças precisam acontecer e a gente precisa seguir o nosso caminho com base naquilo que a gente acredita. Quando a agente ver as mudanças acontecendo não podemos parar, precisamos continuar, sempre estimulando para que as coisas aconteçam de fato. Eu já percebi que falta essa visibilidade da pessoa surda. Eu já me vejo bem. Hoje eu sou profissional, então é diferente o antes e agora. Mas eu percebo que ainda falta muita interação com a pessoa surda, muita informação a gente não tem, ainda tem essa barreira.

Quase findando sua trajetória profissional e aproximando-se da aposentadoria, Maria relata dificuldades que se assemelham aos demais ciclos vivenciados ao longo da vida.

> Eu não sabia o que era aposentadoria, o que era concurso... essas informações todas eu não sabia. Eu via as pessoas falarem na escola: “ah, eu já aposentei”, mas como assim aposentou, o que é isso? Eu não entendia antes todas essas informações. Eu pensava que a gente trabalhava eternamente, não tinha a questão de aposentadoria. Quando eu passei no concurso e fui convocada, eu percebi como faltavam informações para mim, porque não tinha informação. Falta informação para a gente que é surdo, no período da Covid também, muitas coisas eu não sabia. Na minha época não tinha intérprete para nada, agora a gente vê na televisão a presença do intérprete trazendo informações para nós surdos. Por exemplo, na Covid com a presença do intérprete a gente entende as regras

da vacinação. Mas sozinha a gente não tem essas informações, é difícil a acessibilidade sem o tradutor e intérprete de Libras. Ainda existe falta de respeito com a pessoa surda, no médico, na área de saúde, em vários setores.

Antes de finalizar a entrevista, Maria relata sobre a experiencia de compartilhar parte de sua história em uma pesquisa de pós-graduação.

Nesta entrevista eu tive um sentimento diferente, antes eu fiquei preocupada porque estava relacionada a mestrado e doutorado. Eu percebo que as vezes a gente fica um pouco tímida, tenho muitas falhas, mas são dois interpretes que mostram as dúvidas para a gente. Muito bom. Eu achei muito legal, achei muito importante eu participar. Você ouvinte tendo essa curiosidade de conhecer a minha história, de conhecer pessoas surdas. Os intérpretes junto com a gente foram muito bom. Foi uma entrevista muito detalhada. Eu percebo que as vezes faltam mesmo no mestrado, doutorado explicar que o surdo também é capaz de conseguir várias coisas. E peço desculpas por algumas falhas que aconteceram aqui. Esta entrevista é muito importante porque os ouvintes têm experiências diferentes dos surdos, a trajetória é totalmente diferente. A pessoa surda também tem histórias diferentes, é importante mostrar isso, evidenciar isso. Entrevistas desse tipo, inovações, coisas que mostram o sentimento dos surdos e os ouvintes vendo que os surdos também têm vontade de conquistar coisas. Esse contato de surdo e ouvinte é muito importante. Obrigada!

QUARTO MOMENTO: INDÍCIOS NARRATIVOS

> O homem é um ser que se compreende interpretando-se, e o modo pelo qual ele se interpreta é o modo narrativo.
> Paul Ricoeur[26]

Em novembro de 2023, participei do III Seminário de Pesquisa Narrativa, organizado pelo Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) da Universidade Federal de Uberlândia. Durante o evento, explorei diferentes concepções da pesquisa narrativa e fui provocada por várias discussões sobre o papel do pesquisador narrativo. Em uma dessas discussões, a professora Dilma Mello destacou que uma das atitudes essenciais de um pesquisador narrativo é estar aberto a se surpreender com os dados produzidos ao longo da pesquisa.

O paradigma indiciário, por sua vez, também possibilita que nos surpreendamos com os dados da pesquisa, permitindo identificar detalhes sutis que frequentemente passariam despercebidos. Nesta pesquisa, esses detalhes emergiram da combinação das três narrativas e das observações feitas pelos três professores. Questões mais evidentes não deixaram de ser abordadas; elas podem ser acessadas diretamente nas narrativas da sessão anterior.

Utilizei as notas narrativas para ilustrar e compreender os processos vivenciados pelos professores surdos de matemática em sua trajetória para se tornarem educadores nessa área. Essas notas serão compostas por fragmentos extraídos das narrativas desses professores. Os indícios narrativos foram identificados por meio de múltiplas leituras das narrativas (auto)biográficas e repetidas visualizações das gravações das entrevistas. Ao longo dessas leituras, os potenciais indícios para discussão foram sublinhados e, posteriormente, reunidos e transformados nos indícios narrativos apresentados a seguir. Meu papel, enquanto pesquisadora, é escrever uma história com base nas histórias que me contaram, destacando aquilo que me surpreendeu ao longo do caminho...

[26] Paul Ricoeur, 2010, p. 220.

A VISUALIDADE

Confesso que inicialmente achei meio clichê iniciar as discussões com este indício narrativo. Talvez seja porque eu já imaginava que este tema seria mencionado nas entrevistas. Não seria uma contradição para uma pesquisadora que afirmou, agora pouco, sobre a necessidade de deixar-se surpreender?

Mas, para além do que foi dito pelos professores, existiram os elementos imponderáveis e imagéticos (GINZBURG, 1989) que me causaram grata surpresa. Foram os olhares, os suspiros e a ênfase na sinalização, ao falar sobre a visualidade no processo de ensino e aprendizagem, que me fizeram identificar esse indício narrativo. Fui surpreendida pelo que os surdos professores tinham a dizer sobre a visualidade.

Seria a *firasa*[27] já mostrando suas habilidades dentro do Paradigma Indiciário? Mesmo tendo outras leituras sobre visualização e o ensino de matemática para pessoas surdas, me vi num cenário desconhecido, o *faro* indicava que seria interessante olhar para este tema, sobretudo pelas pessoas que estavam falando. E como em todos os outros momentos da pesquisa me perguntei, o que esses surdos professores de matemática tem a dizer sobre o papel da visualidade no ensino de matemática? Existem nuances importantes que têm sido despercebidas por professores não-surdos?

Mesmo que de forma marginal, os aspectos visuais estiveram presentes em todas as fases da vida de Hamilton, Maria e Nóbrega. A visualidade contribuiu para o estabelecimento dos seus percursos formativos e profissionais. Deste modo, todas as discussões realizadas daqui em diante terão com fonte as histórias de vida destes três professores. Essas discussões poderiam ser diferentes caso outros surdos professores tivessem sido entrevistados.

Para iniciar as discussões, preciso pontuar que no movimento de pesquisas encontram-se dois importantes campos de investigação, “o papel da visualização” na esfera da Educação Matemática e “os aspectos da visualidade” na Educação de Surdos. Aqui me apropriarei dos dois conceitos para discutir sobre “a visualidade no ensino de matemática” a partir da perspectiva da pessoa surda. Num primeiro momento usarei o termo “visualização” para apresentar o

[27] Capacidade de passar imediatamente do conhecido para o desconhecido, na base de indícios” (GINZBURG, 1989, p. 179)

que autores e documentos oficiais tem falado sobre o tema.

No campo da Educação Matemática, investiga-se, de forma predominante sobre a “visualização matemática” que segundo Zimmermann & Cunningham (1991, p. 3) "é o processo de formação de imagens (mentalmente, ou com papel e lápis, ou com o auxílio da tecnologia) e utilização dessas imagens para descobrir e compreender matemática". Enquanto para Senechal (1991) apud Costa (2000, p. 170) “visualização significa em linguagem usual ‘percepção espacial’ e assim é a reconstrução mental da representação de objetos a 3 dimensões”.

Para ampliar a compreensão sobre o papel da visualização no contexto escolar, também considerei os documentos oficiais. A Base Nacional Comum Curricular[28] não possui uma sessão para discutir o papel da visualização. Uma busca simples pelo termo “visualização” retornou dois resultados, um relacionado a disciplina de Língua Portuguesa e outro de Geografia. Já os termos “visual” e “visuais” retornaram um resultado, uma das habilidades propostas para o 3º ano do ensino fundamental: “(EF03MA21) Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos” (Brasil, XXX, p. 287).

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem:

> Em Matemática existem recursos que funcionam como ferramentas de visualização, ou seja, imagens que por si mesmas permitem compreensão ou demonstração de uma relação, regularidade ou propriedade. Um exemplo bastante conhecido é a representação do teorema de Pitágoras, mediante figuras que permitem ver a relação entre o quadrado da hipotenusa e a soma dos quadrados dos catetos (Brasil, 1998, p. 45, grifo nosso).

A frase “imagens que por si mesmas permitem compreensão ou demonstração de uma relação, regularidade ou propriedade” chamou atenção, pois nos leva a pensar se demonstrações e explicações mediadas por imagens possuem reconhecimento dentro das metodologias comuns usadas nas aulas de matemática.

Tradicionalmente usa-se os aspectos visuais como estratégia de complemento ao que está sendo discutido de forma algébrica e verbal, sobretudo como estratégia apresentacional. Entretanto, quando pensamos nas histórias de

[28] Documento usado como referência para elaboração de currículos escolares e propostas pedagógicas no âmbito da educação infantil, ensino fundamental e médio de escolas brasileiras.

vidas narradas por Hamilton, Maria e Nóbrega, os aspectos visuais possuem função central, não só no processo comunicacional, mas também no caminho para constituição de suas identidades. Segundo Dreyfus (1991, apud COSTA, 2000), ainda que os educadores matemáticos reconheçam o potencial da visualização, ela ainda não é verdadeiramente implementada em sala de aula, talvez porque ainda não foi atribuído a ela o completo valor ou estatuto, seja por conta das dificuldades encontradas no raciocínio visual, o que demanda um árduo trabalho para o desenvolvimento destas habilidades.

Porém, quando aquele que ensina ou aquele que aprende, assim como Nóbrega, Hamilton e Maria, vivenciam a visualização de forma indispensável, precisamos encontrar novas formas de pensar a visualidade. Afinal, "*O surdo é visual. É da língua (Nóbrega, 2022). O aluno precisa ver, visualizar o que está acontecendo de forma concreta (Maria, abril de 2023). A matemática para mim era visual (Hamilton 2022).* Sinal de que precisamos problematizar os modos tradicionais de pensar matemática.

O pensamento visual muitas vezes não é considerado rigoroso devido à sua natureza subjetiva e menos formal em comparação com métodos tradicionais de pensamento e expressão. Quando a matemática é confinada a um contexto de rigidez, rigor lógico e análise essencialmente formal, pode-se perder a capacidade de permitir brechas para as subjetividades. Nesse cenário, o pensamento visual pode parecer mais intuitivo e menos estruturado, levando à subestimação de sua importância ou precisão.

Aqui me recordo da disciplina "Práticas docentes, currículo e decolonialidade" ministrada pelo professor Victor Giraldo no quarto semestre do Doutorado. Na ocasião, o professor Victor promoveu discussões para problematizar a educação matemática pela lente da decolonialidade, que, por sua vez, se refere

> [...] a posicionamentos, posturas, horizontes e projetos de resistência, transgressão, intervenção e insurgência, em que nos desafiamos a desaprender a pensar a partir das referências das epistemologias hegemônicas como opções únicas e a aprender a atuar em seus arredores, em suas fissuras, em suas rachaduras (GIRALDO; MATOS; QUINTANEIRO, 2020, p. 55).

No pensamento decolonial, encontro um caminho para olhar o ensino de matemática além do que está enraizado em um viés hegemônico. Isso nos

possibilita abrir espaço para uma perspectiva que incorpora as experiências daqueles que são marginalizados nas discussões sobre o tema. Nas histórias de vida de Nóbrega, Maria e Hamilton, observei que em alguns momentos, e por necessidade, eles tentaram se encaixar numa visão de mundo não-surda, entretanto aqui, e encorajada por suas histórias de vida, proponho um movimento inverso. Tensionar a rigidez do pensamento matemático hegemônico e, nas brechas, apresentar novos modos de pensar sobre a visualidade no ensino de matemática.

Fazendo coro ao Victor Giraldo, Diego matos e Wellerson Quintaneiro (2020, p. 63), propomos:

> convocar para o jogo essa matemática hegemônica na ciência e na escola; ocupar os vazios deixados em seus movimentos, por meio do cruzo com outras sabedorias e formas de vida; atuar em suas fissuras e brechas, tornando-as lugares de potência e de (re)existência. Propomos, desta forma, desestabilizar pretensas posições de universalidade da matemática – sobretudo, enxergando sabedorias e corpos que são historicamente excluídos desse suposto universo.

Nesse contexto, as experiências dos surdos professores de matemática podem oferecer contribuições significativas, visto que, trazem consigo uma perspectiva única que enriquece o ensino de matemática, integrando práticas visuais. Ao incorporar as vivências dos surdos professores, podemos preencher lacunas deixadas pela matemática tradicional, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e dinâmico. As histórias e metodologias desses educadores desafiam as normas estabelecidas, promovendo uma compreensão diversificada da matemática. Dessa maneira, valorizamos e incluímos as sabedorias e corpos historicamente excluídos, transformando a matemática em um campo mais acessível e representativo de todas as formas de vida e conhecimento.

> O aluno precisa ver, visualizar o que está acontecendo de forma concreta. A gente ensinava tudo de forma visual até que ele começasse a entender, começasse evoluir dentro da língua de sinais também. E os alunos olhavam, ficavam com foco no que eu estava ensinando de forma visual e ele conseguia entender. Já quando era o professor ouvinte eles não tinham tanta atenção quanto comigo (Maria, 2023).

> Já há 20 anos que eu estou na área de matemática

> pesquisando estudando junto com ouvintes, buscando informações, lendo, pesquisando e eu vejo a dificuldade dos surdos. Eu fico pensando: o texto não está dizendo isso, o intérprete fez diferente. Tem que adaptar, tem que explicar de forma mais clara, tem que usar imagem, mostrar imagem, mostrar vídeos, ter vídeos ali junto com a imagem porque o surdo é visual. Então eu acredito que dentro de um sistema deveria ser obrigado essa questão da visualidade da questão da metodologia (Nóbrega, 2022).

Diante dessas narrativas e das reflexões até então realizadas, proponho uma discussão sobre a visualidade no ensino de matemática, a partir da perspectiva de surdos. Para tanto, convido Ana Regina e Souza Campello (2008), mulher Surda-Muda[29], para exemplificar a experiência da visualidade.

> As experiências da visualidade produzem subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral. O que percebemos sensorialmente pelos olhos é diferente quando se necessita interpretar e dar sentido ao que estamos vendo. Por isso, as formas de pensamento são complexas e necessitam a interpretação da imagem-discurso. Essa realidade implica re-significar a relação sujeito-conhecimento principalmente na situação de ensinar e aprender (Campello, 2008, p. 11).

Enquanto a essência do processo de comunicação de pessoas não-surdas é balizada na audição, considerando suas habilidades naturais de ouvir e de falar, pessoas surdas usam corpo e mãos “como funcionamento visual pela habilidade nos atos do ver e do sinalizar” (Campello, 2008, p. 91). Isso significa que o sentido da visão no processo de comunicação de pessoas não-surdas, difere-se das pessoas surdas, haja vista que para essas últimas a visão torna-se um elemento central. “Os Surdos usam a língua de sinais brasileira envolvendo o corpo todo no ato da comunicação. Sua comunicação é viso-gestual e produz inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual” (Campello, 2008, p. 91).

Isso não significa que inexista diferenças dentro do contexto da surdez. Como já discutido aqui neste texto, entendo que pessoas surdas possuem particularidades diversas a depender dos contextos em que se constituem sujeitos, sobretudo nas experiências de vida: se convivem ou não com outras

[29] Termo utilizado pela própria autora em sua biografia. Em letra “S” maiúscula por questão de identidade (Campello, 2008, p. 17)

pessoas surdas, se comunicam por meio da língua de sinais, tentativas de oralização, condição social, econômica, etc.. Entretanto, neste momento, e assim como feito na discussão sobre comunidade surda, pensarei na surdez como uma unidade para demarcar lutas por direitos e fortalecer o movimento iniciado pelos surdos professores Nóbrega, Maria e Hamilton, sem deixar, porém, de destacar suas singularidades.

> Na aula de reforço eu me senti feliz pela primeira vez. Muito feliz, mesmo sendo reforço particular e eu sendo um aluno surdo, ficou mais fácil com a visualidade (Hamilton, março de 2022).

> Os alunos olhavam, ficavam com foco no que eu estava ensinando de forma visual e ele conseguia entender. Já quando era o professor ouvinte eles não tinham tanta atenção quanto comigo (Maria, abril de 2023).

> O intérprete tem que continuar ali, tem que continuar estudando também, mas o professor que tem que dar aquele material, disponibilizar, se preocupar em colocar um vídeo, uma imagem. Quando o professor vai escrever no quadro tem que seguir o visual e as cores, porque para o surdo as vezes ficava um pouco complicado porque olha para o caderno, olha pro quadro, então seria bom o intérprete estar do lado, porque assim conseguia acompanhar de uma forma mais tranquila (Nóbrega, maio de 2022).

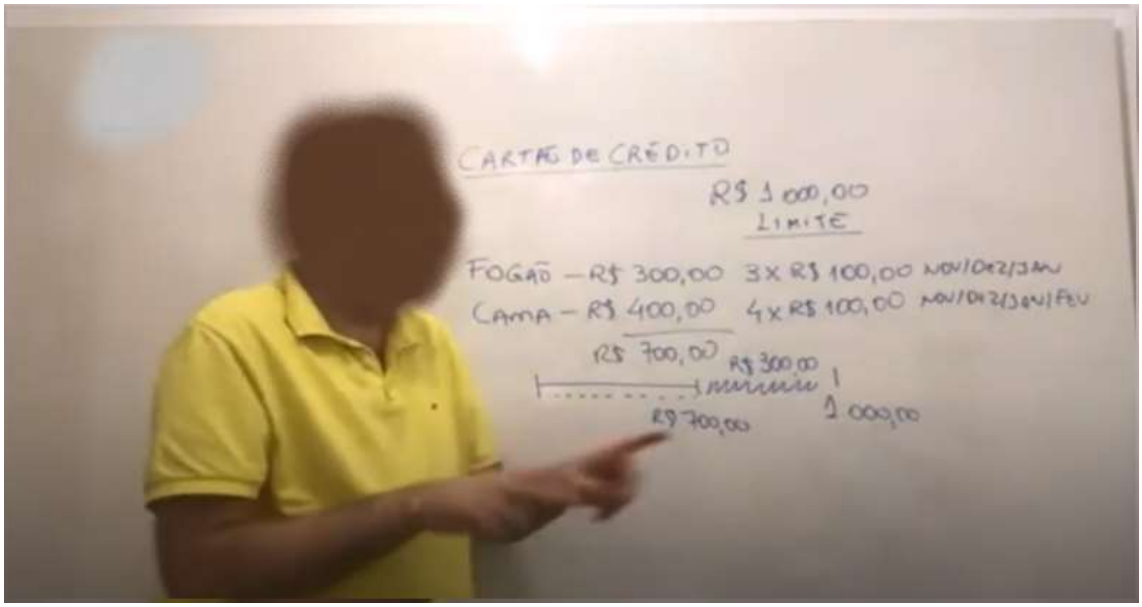
A visualidade se mostra como fio orientador do processo de ensino de matemática. Enquanto os signos da oralidade mobilizam reflexões para os alunos não-surdos, os signos visuais são as engrenagens da ação de pensar matemática para os surdos. “Qualquer linha desenhada numa folha de papel, a forma mais simples modelada num pedaço de argila, é como uma pedra arremessada num poço. Perturba o repouso, mobiliza o espaço” (ARNHEIM, 2004, p.9).

Aqui lhe proponho uma pausa para vivenciar uma experiência de visualidade no ensino de matemática. Pedirei ajuda a Nóbrega por meio alguns registros de suas aulas. É interessante que acompanhemos a descrição da aula e os recursos visuais utilizados por Nóbrega e, principalmente, a intencionalidade no uso dos recursos visuais selecionados. Num fragmento de uma aula sobre “matemática financeira e bancária” ele usa um registro visual simples no quadro para potencializar a ação de pensar matemática e, ao mesmo

tempo, manter a atenção do estudante.

Na videoaula Nóbrega discute sobre limite de um cartão de crédito. Como exemplo ele apresenta uma situação em que uma pessoa tem um limite no cartão de crédito de R$1000,00 e faz a compra de um fogão no valor de R$300,00 e uma cama no valor de R$400,00. Na situação-problema proposta, o limite do cartão de crédito é reestabelecido após a quitação total da dívida.

Figura 13 - Vídeo aula ministrada por Nóbrega – apresentação do problema



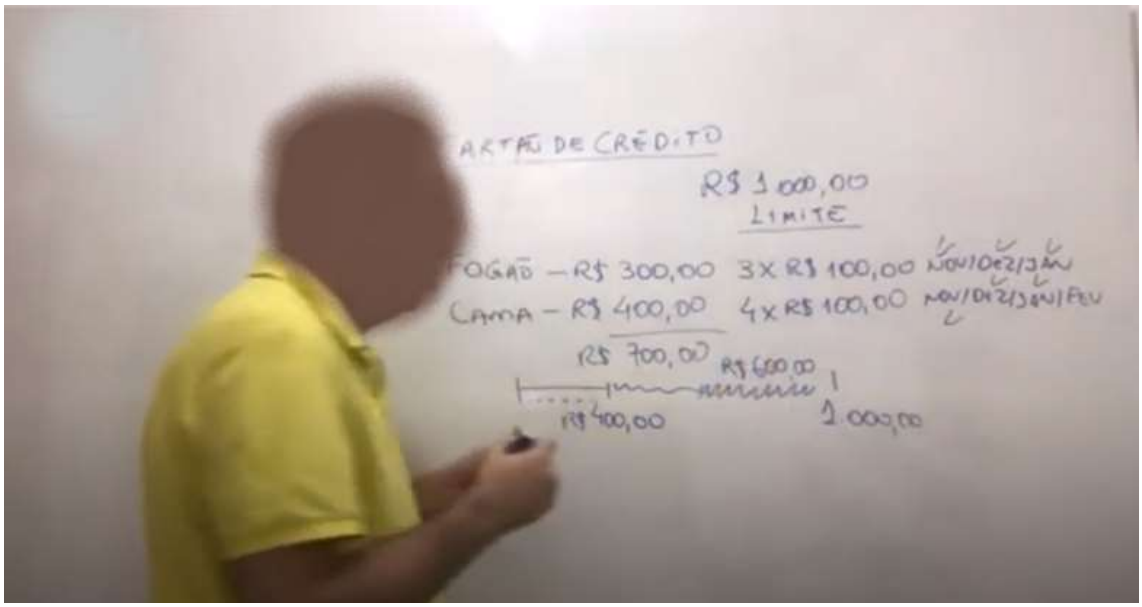
Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024.

Ele faz uma explicação em Libras sobre o contexto apresentado, registra os dados do problema e faz uma ilustração visual simples do limite do cartão, destacando o limite total (R$1000,00), o limite utilizado com as duas compras (R$700,00) e o limite ainda disponível (R$300,00). A notação utilizada por ele foi o uso de um segmento de reta com uma linha pontilhada abaixo para representar o limite utilizado e uma linha ondulada para representar o limite ainda disponível no cartão. Nóbrega supõe que o fogão tenha sido parcelado em três vezes, de novembro a janeiro; e a cama parcelada em quatro vezes, de dezembro a fevereiro.

Na sequência da aula ele simula que no mês de janeiro a compra do fogão foi concluída e com isso liberou-se uma parte do limite do cartão de crédito. Observa-se que o registro visual realizado acompanha o raciocínio da situação-problema. Ele faz uso da calculadora para mostrar a quem está assistindo o

vídeo que do limite total utilizado com as duas compras (R$700,00) foi subtraído o valor do fogão (R$300,00), uma vez que este item havia sido quitado. Com isso o novo limite passou de R$300,00 para R$600,00.

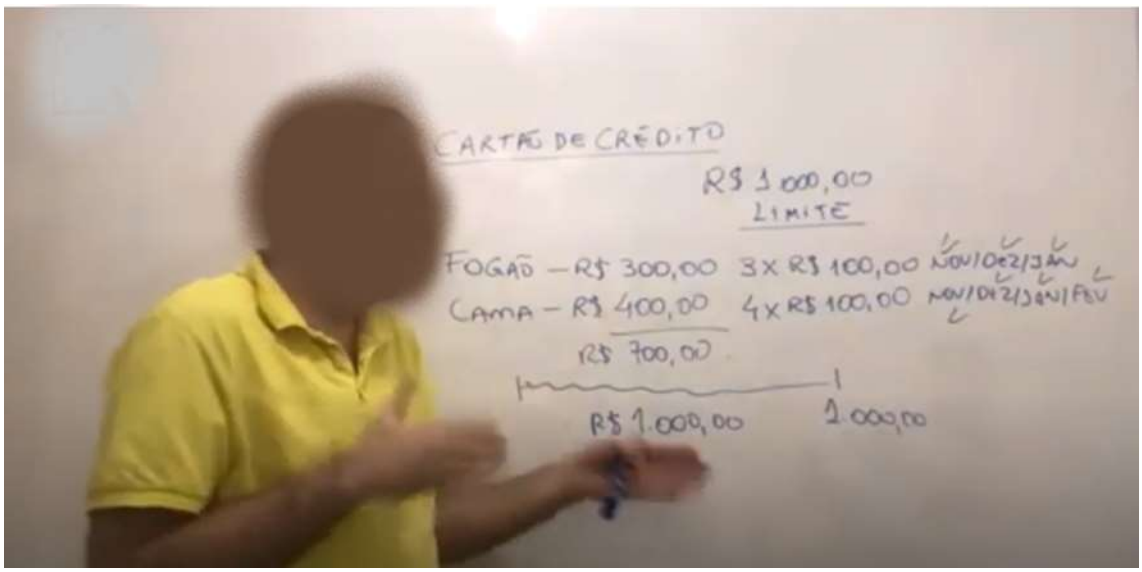
Figura 14 - Vídeo aula ministrada por Nóbrega – parte da dívida foi quitada



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024.

Em seguida, ele mostra que ao chegar no mês de fevereiro, a última parcela da cama foi quitada e com isso o seu valor total (R$400) foi subtraído do limite utilizado. Assim na última ilustração (figura 7), observa-se que o valor total do limite do cartão é reestabelecido após a quitação das duas compras.

Figura 15 - Vídeo aula ministrada por Nóbrega – reestabelecimento do limite



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2024.

E o que eu, pessoa não-surda, aprendi com esta aula de Nóbrega?

Nesta experiência, os signos imagéticos são acompanhados de uma intencionalidade por parte do surdo professor ao apresentar visualmente o desenvolvimento do pensamento matemático necessário para entender a situação-problema. Essa combinação possibilita maior entendimento do conteúdo discutido. Tais constatações vão ao encontro da ideia de visualidade apresentada por Campello (2008):

> A experiência da visualidade produz subjetividades marcadas pela presença da imagem e pelos discursos viso-espaciais provocando novas formas de ação do nosso aparato sensorial, uma vez que a imagem não é mais somente uma forma de ilustrar um discurso oral (CAMPELLO, 2008, p. 22).

Pensar a visualidade no ensino de matemática neste contexto é considerar a imagem para além de uma representação do discurso oral. Nóbrega possui a experiência visual como elemento intrínseco à sua própria identidade, e, desta maneira, situa as imagens no lugar central de sua prática. A representação visual da variação do limite do cartão ao longo dos meses, alinhada aos esclarecimentos realizados pelo surdo professor por meio da Libras, tende a estimular o pensamento matemático por parte do estudante surdo.

Observa-se que ele adotou estratégias visuais simples, evitando o uso de recursos complexos que demandariam uma produção minuciosa. Os registros

visuais feitos pelo professor serão úteis na mediação realizada pelo intérprete, que, por sua vez, não precisará dedicar tempo em aula para criar esses registros visuais essenciais para o entendimento dos estudantes surdos. Nóbrega, como professor, oferece os recursos visuais necessários para explorar a atividade, deixando para o intérprete a responsabilidade de interpretar, em vez de criar ilustrações do conteúdo explicado.

O ensino de matemática mediado por professores não-surdos para estudantes surdas não pode ser realizado apenas pelo uso da oralidade. Muitas vezes, a simples transmissão de informações através de um intérprete não é suficiente para garantir uma compreensão eficaz por parte dos surdos. Hamilton, complementa esta discussão, apresentando detalhes de suas experiências em sala de aula.

> Porque o intérprete no final das contas só ouvia as informações e passava as informações para o aluno, isso cansa, criava um cansaço, um desânimo dos alunos. Porque a matemática não é só você passar o ensino direto, não. Você tem que buscar estratégias para que haja essa compreensão. Os conteúdos têm que ser mais organizados, porque ok para os ouvintes nessa arrumação da estrutura, tudo bem, na hora de passar a informação para eles fica claro. Mas quando o intérprete vai passar para o aluno surdo, não há uma adaptação, não há uma clareza. Porque a explicação pertence a própria língua dos ouvintes. Não é que estou indo contra, nem falando mal da língua, da questão da oralização, do português, mas é importante ter essa organização (Hamilton, março de 2022).

Seguindo o objetivo de apresentar novos modos de pensar a visualização no ensino de matemática, convido a Ronice Müller de Quadros para nos ajudar a exemplificar diferenças entre a língua de sinais e a língua portuguesa, no aspecto da visualidade. Ronice é CODA (Child of Deaf Adults), que em português significa “filho de pais surdos”, nasceu em uma família com pessoas surdas e conviveu na comunidade surda. É uma linguista e conhecida por seus trabalhos sobre a Língua Brasileira de Sinais e surdez.

Já presenciei questionamentos de pessoas não-surdas sobre a limitação da língua de sinais, dando a entender que esta não daria conta de expressar tudo que a língua portuguesa conceitua. Trata-se de um pensamento colonial que coloca a língua portuguesa num lugar de superioridade. Tal pensamento

limita a possibilidade de produção de conhecimento em outros formatos comunicacionais, como a língua de sinais. Quadros (2007, p. 251) nos convida a pensar diferente ao afirmar que existem situações onde “aquilo que seria muito claro e profundo em um contexto lingüístico em língua de sinais que se vale de estratégias de imagens para a construção de seus conceitos, perderia a sua potência e seus efeitos na língua portuguesa”. Além de tensionar o pensamento colonial sobre a língua de sinais, a autora ilustra, por meio de uma narrativa, a importância do usa da imagem na construção de conceitos.

> Eu já havia ensinado o conceito de “interdisciplinaridade” em classes de ouvintes utilizando Português. Eu costumava explicar que nesse conceito também fazia parte o estabelecimento de relações entre os diferentes campos do conhecimento, e exemplificava com interfaces feitas entre a Educação e outras áreas como a Sociologia, a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia, entre outras. Também, eu costumava dizer utilizando palavras em Português como estas relações poderiam ser estabelecidas. Quando eu necessitava ensinar o mesmo conceito para um grupo de surdos, eu soletrava a palavra “interdisciplinaridade” e, então, eu explicava através de uma representação usando o espaço e demarcando os locais para cada área de conhecimento usando uma metáfora (cada local era uma casa). Depois usei o sinal de caminhar entre uma casa e outra como se fosse feita uma visita para trocar ideias e aprender com o outro campo de conhecimento (na casa dele). Essa relação era estabelecida entre uma casa e outra (mostra como fez em sinais). Eu jamais usaria esta metáfora em Português e ela, simplesmente, fluiu em sinais. No final, eu percebi que a explicação em sinais era estranha ao Português. É tão diferente dizer a mesma coisa em uma língua e na outra (QUADROS, 2007, p. 251).

As ideias apresentadas por Quadros (2007) reforçam a necessidade premente da inclusão de pessoas surdas nos espaços onde o ensino de matemática é discutido. Pessoas surdas vivenciam a experiência da visualidade diferente de pessoas não-surdas, logo se elas não estiverem presentes nestes espaços, certamente as metodologias de ensino continuarão segregativas e sem atender suas singularidades. Os professores não-surdos têm muito a aprender sobre visualidade com as pessoas surdas. Por sua vez, a visualidade deve transcender a mera capacidade de recordar e descrever características visuais de objetos familiares. Assim como Nóbrega, Maria e Hamilton, outras pessoas surdas podem estar tentando criar imagens mentais de coisas desconhecidas ensinadas de forma não visual por professores de matemática não-surdos.

Durante a escrita desta sessão, lembrei-me por várias vezes da trajetória de vida adjetivada como “solitária” pelos três surdos professores entrevistados. Esse sentimento de solidão permeava não apenas suas experiências pessoais,

mas também as escolares e profissionais. Aqui já vai surgindo um *spoiler* do próximo indício narrativo: a maneira como lidavam com o isolamento e como isso se refletia em suas trajetórias.

O ISOLAMENTO FAMILIAR-ESCOLAR

Nas narrativas dos professores Maria, Hamilton e Nóbrega, um elemento se fez presente ao longo das trajetórias, desde a infância até a fase adulta: a vivência do isolamento.

Por perceber que este indício conectava as histórias dos três professores em diferentes épocas da vida, curiosamente identifiquei quantas vezes o termo "único surdo" ou "única surda" foi utilizado e para minha surpresa, um total de 21 vezes, sem contar as outras maneiras de se referir ao sentido de "estar isolado" ou "estar sozinho". O olhar quantitativo não é o foco do estudo, mas foi interessante observar que os três professores se viram sozinhos, cada qual a sua maneira, em diversas situações-tempo.

Dentro do Paradigma Indiciário, a percepção da frequência de *palavras* ou *frases prediletas* é um *elemento estrutural* utilizado como meio para obtenção de indícios que, por sua vez, poderão indicar compreensões sobre algum conceito ou posturas assumidas ao longo da vida (LEANDRO, 2020).

Conversando com os dados da pesquisa e refletindo sobre minha própria trajetória acadêmica-profissional, me pego a pensar como a ausência de pares em uma caminhada pessoal, profissional ou formativa, pode impactar nas decisões e caminhos que decidimos percorrer.

Durante suas infâncias, Hamilton, Nóbrega e Maria experimentam um sentimento de isolamento, especialmente no contexto familiar. Essa sensação pode surgir devido à falta de compreensão por parte dos membros da família sobre a surdez.

> Eu era o **único surdo**. Então, vivia **sozinho**, com minha surdez. No começo eu cheguei a usar o aparelho auditivo. Mas não conseguia captar grandes sons. Eu me identifiquei mais com a questão visual. Em questão social da minha família, **só eu de surdo**. Muito difícil porque não tinha comunicação e acabou surgindo algumas dificuldades (Hamilton, março de 2022, grifo meu).

> Dentro de casa eu não tinha esse apoio então eu considero que eu sofri um pouquinho nesse processo, porque eu sou o **único surdo** e minha família não tinha conhecimento da surdez, e sobre o que era ser surdo. Tenho duas **imãs ouvintes**. Meus **pais são ouvintes**. Eu sou o **único surdo** da família, então realmente foi complicado (Nóbrega, maio

de 2022, grifo meu).

> Nós nascemos em quatro irmãos. Eu sou a **única surda**, meus **pais também são ouvintes**. Meu pai faleceu por motivo de doença, eu sou a **única surda**. Quando éramos crianças, em uma idade entre 6 e 7 anos, eu utilizava aparelho auditivo, mas eu não conseguia me acostumar, e quando criança não tínhamos uma relação boa. Meu pai trabalhava fora, minha mãe tinha suas ocupações, **não conversávamos muito**, minha irmã era muito inteligente. Aos sábados e domingos nos reuníamos em família para fazer um almoço e todos oralizavam entre eles e **eu ficava em silencio**, porque eu não conseguia fazer leitura labial. Eles falam muito rápido, as vezes eu pedia para eles falarem mais lentamente, mas eles não aceitavam. Eles só oralizavam, isso me magoava, eu ficava triste com isso (Maria, abril de 2023, grifo meu).

As famílias não se mostraram familiarizadas com a língua de sinais ou não tiveram acesso a recursos adequados para facilitar a comunicação com eles. Como resultado, percebe-se o sentimento de exclusão ou incompreensão em seu próprio ambiente familiar, o que pode afetar negativamente o desenvolvimento emocional e social.

Segundo Quadros (2005), as crianças surdas precisam ter a chance de vivenciar o encontro surdo-surdo desde muito cedo. As experiências vivenciadas pelos entrevistados no contexto familiar poderiam ser diferentes se eles tivessem contato com outros pares linguísticos.

Os obstáculos existentes na comunicação entre Maria e seus familiares promoveram outras reflexões: *Eu não sou burra não, o problema é que **a informação não chegava até mim** e faltava uma questão de respeito comigo (Maria, abril de 2023, grifo meu).* Essa constatação ressalta não apenas os desafios individuais enfrentados por Maria, mas também revela a importância da comunicação no âmbito familiar quando se tem a presença de pessoas surdas.

Este indício narrativo abre caminho para uma discussão significativa sobre a importância da língua de sinais na trajetória de pessoas surdas. Apesar de Maria destacar que conhece suas habilidades, viver em um contexto onde inexiste pares usuários de sua língua, impacta na sua constituição pessoal e profissional. Sobre isso, Quadros (2005) foi muito feliz e assertiva em suas palavras ao enfatizar que:

> Crianças surdas precisam ter acesso à língua de sinais com

> sinalizantes fluentes desta língua muito cedo. Estes sinalizantes são pessoas que, normalmente, não fazem parte do círculo de pessoas que a criança usualmente teria contato. Os pais terão que conhecer a comunidade surda que usa esta língua (QUADROS, 2005, p. 29).

Assim, fica a certeza de que crianças surdas precisam usufruir de encontros com outras pessoas surdas. Mas sabemos que muitas famílias são constituídas de pais não-surdos e filhos surdos. Nestes casos, o que fazer? A família precisa participar, se envolver e compartilhar o que Ronice Muller de Quadros chama de “compartilhar o bilinguismo”.

> Os pais ouvintes precisam descobrir este mundo essencialmente visual-espacial e conhecer a língua de sinais. As crianças surdas e seus pais ouvintes poderiam compartilhar o bilingüismo: língua portuguesa e língua de sinais brasileira e ir além descobrindo os vieses das culturas e identidades que se entrecruzam. Possibilitar a aquisição da linguagem das crianças surdas implicará um desenvolvimento mais consistente do seu processo escolar (QUADROS, 2005, p. 30)

Quando os entrevistados ingressaram na fase escolar, perceberam que ainda experimentavam episódios de isolamento, mesmo estando em contato diário com pessoas da mesma faixa etária. Nesse contexto, o isolamento assume novas nuances, revelando-se de maneiras diferentes.

> Não havia uma comunicação clara em relação à língua, já que **eles eram ouvintes e não tinha um conhecimento da língua de sinais**. Mas meus amigos conhecidos próximos também tinham uma certa dificuldade em relação à matemática, então havia essa troca. Eu precisei me esforçar muito para estudar porque precisava estudar **sozinho** (Hamilton, março de 2022, grifo meu).

> Da primeira à quarta série a professora ficava muito preocupada comigo, **não tinha intérprete. Os ouvintes não me ajudavam**. Eu quase desisti, quase larguei a escola, mas a minha mãe e minhas irmãs falou: não! continua e eu ficava com vergonha porque eu ia crescendo e eu ficava com muita vergonha. E até entender que era normal. A minha família compreendeu e me incentivou. Como eu disse, **eu era o único surdo na turma**. Eu era o único surdo na minha família. Depois eu mudei de escola e fui para o ensino médio. E continuou o mesmo professor [...]. Continuei estudando com ele eu era **o único surdo na turma** e não tinha intérprete. A Universidade era muito grande. Eram muitas pessoas, e **eu ali meio que sendo o único surdo** dali (Nóbrega, maio de 2022, grifo meu).

Diferentemente de Nóbrega e Hamilton, Maria teve o apoio de sua irmã durante boa parte de sua trajetória escolar na educação básica. No entanto,

mesmo com essa companhia, ela não escapou de vivenciar experiências de isolamento. A presença da irmã, embora reconfortante, nem sempre foi capaz de eliminar as barreiras de comunicação e os sentimentos de exclusão que Maria enfrentou:

> Durante a educação básica a minha irmã quem me acompanhava. **Eu não tinha relação nenhuma com os demais**. Ela ficava junto de mim. Minha irmã é ouvinte. Me lembro que no ensino médio junto da minha irmã não tinha comunicação, era sempre a mesma coisa, nos intervalos ela ia conversar com os colegas e **eu ficava ali quieta durante todo aquele tempo**, eu ficava até constrangida com a situação, porque as palavras não saem corretas, tem o sotaque estranho.
>
> Eu fui **a única e primeira surda** aqui do MS a conseguir [iniciar um curso superior]. Não tinha surdo ainda ingressante lá nesta instituição de ensino superior. Mas não foi fácil, porque não tinha intérprete. Foi bem sofrido. A minha irmã estudava separada de mim, ela fazia Letras. Para mim foi bem sofrido, não tinha interprete, **eu não interagia muito** com meus colegas, porque eu era surda e **havia um certo distanciamento** e também pelo fato da oralização ser forte naquele ambiente, mas eu não desisti, eu lutei (Maria, abril de 2023, grifo meu).

Segundo Quadros (2005, p. 29) “as crianças surdas têm tido acesso à língua de sinais brasileira tardiamente, pois as escolas não oportunizam o encontro adulto surdo-criança surda. Elas encontram os surdos adultos na fase da adolescência, normalmente, por acaso”. Olhando para as histórias de Maria, Nóbrega e Hamilton, esse encontro infelizmente não aconteceu durante a Educação Básica.

As escolas têm falhado em proporcionar o encontro essencial entre adultos surdos e crianças surdas. Esse encontro não apenas facilita a transmissão da língua de sinais e da cultura surda, mas também desempenha um papel fundamental na construção da identidade da criança surda. Ao interagir com adultos que compartilham suas experiências e perspectivas, a criança surda encontra modelos a seguir e referencias que ajudam a fortalecer sua autoestima e identidade. No entanto, a falta dessa interação significativa nas escolas muitas vezes priva as crianças surdas de um ambiente enriquecedor e inclusivo, contribuindo para uma sensação de isolamento e desconexão com sua própria comunidade surda (QUADROS, 2005).

No contexto escolar do ensino superior a vivência do isolamento seguia acompanhando os surdos professores.

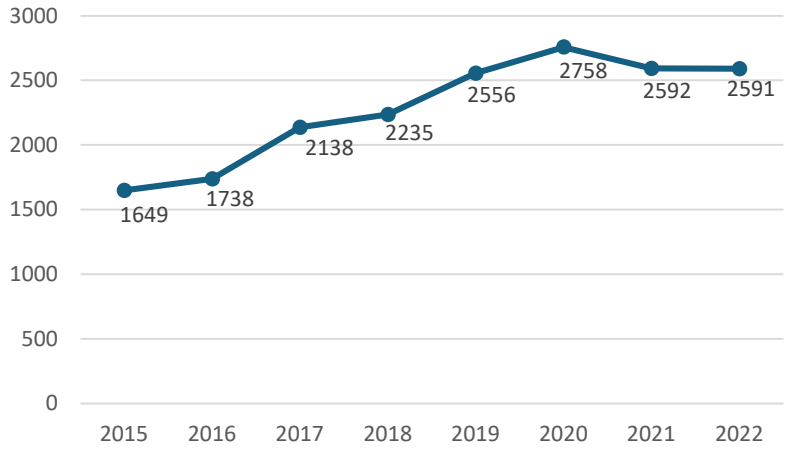
> Dentro da universidade, o reitor, o coordenador eu não tinha comunicação com eles. Era muito difícil. Às vezes eu não conseguia chamar o intérprete. Até para marcar a reunião... ah! vai ter greve ou está doente, ou alguma coisa assim que acontecia eu não ficava sabendo, era muito difícil. Porque **eu não tinha comunicação com a gestão da universidade**. Hoje eu compreendo antes eu confesso que era muito difícil. Eu confesso que no início **eu tinha muita vergonha e eu era o único surdo**. Quando você está num lugar que tem um equilíbrio, alguns ouvintes, outros surdos, ok. Mas não, todo mundo era ouvinte, eu era o único surdo (Nóbrega, maio de 2022, grifo meu).

> Quando eu cheguei na faculdade **eu não tinha acompanhamento**, as pessoas precisavam oralizar. Eu estudei na faculdade para fazer o curso de matemática e o curso era no mesmo prédio da biologia, era tudo muito grande, eu não conhecia ao redor. **Eu era a única surda alí**, mas eu percebia um sentimento diferente dentro da sala de aula, de estar começando uma faculdade. Como eu ia aprender, como eu ia desenvolver ali dentro. Era a primeira vez estando dentro do ambiente universitário. Não tinha comparação e por eu não ter intérprete eu sei que perdi muitas informações. Não teve nenhuma organização da faculdade. Foi tudo muito de forma natural, eu fiquei sentada, **não teve ninguém** se preocupando comigo, as vezes algum colega tentava falar um oi, somente. Mais nada. Na faculdade os professores não sinalizavam, ninguém sabia Libras. A relação era de truncamento de comunicação total e não tinha surdos ainda. **Eu fui a primeira surda** na faculdade nesse período (Maria, abril de 2023, grifo meu).

As trajetórias dos surdos professores no ensino superior, muitas vezes solitárias, demandaram que eles desenvolvessem estratégias de estudos quase que autodidatas. Diante da falta de acesso a informações em tempo real e da ausência de recursos como intérpretes ou outas tecnologias assistivas, eles acabaram desenvolvendo estratégias de aprendizado independentes, como a leitura intensiva de materiais de estudo e a busca por recursos online. Embora essa vivência possa ser eficaz em alguns aspectos, como estimular a independência e autonomia, também pode aumentar o sentimento de isolamento e a sensação de estar à margem da comunidade acadêmica, tornando a jornada no ensino superior ainda mais desafiadora.

Os dados do Censo da Educação Superior[30], a partir de 2015, começaram a fornecer um panorama mais detalhado sobre a presença de pessoas surdas no ensino superior. Fui em busca destes dados na intenção de mapear quantos surdos tem chegado a esta etapa educacional.

Gráfico 1 - Total de Matrículas de pessoas surdas no Ensino Superior



Fonte: arquivo da pesquisadora, com base em dados do Censo da Educação Superior

No gráfico 1 observamos uma crescente quantidade de matrículas de pessoas surdas no ensino superior até o ano de 2020, onde se observa uma gradativa redução nos dois anos seguintes. Entretanto, os anos de 2020 a 2022 compreenderam o período em que o mundo viveu a Pandemia de Covid-19. Os surdos professores entrevistados inclusive mencionam este fato em suas narrativas.

> Sei que passamos por um momento difícil da Covid. Foi muito difícil. Mas mesmo na covid o surdo tem direito de ter esse aprendizado (Nóbrega, maio de 2022).

> Falta informação para a gente que é surdo, no período da Covid também, muitas coisas eu não sabia (Maria, abril de 2023).

Alguns pesquisadores investigaram o impacto da Pandemia da Covid-19 na educação de surdos e discutiram os novos desafios enfrentados no processo

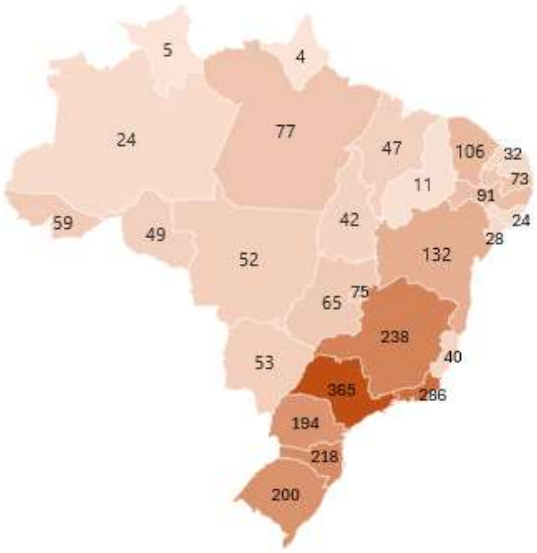
[30] Os dados do Censo da Educação Superior aqui apresentados compreendem os cursos de graduação, presenciais e/ou a distância (EaD). As Regiões Geográficas, Unidades da Federação e Municípios correspondem ao local de oferta do Curso. Inclui também as matrículas na modalidade a distância (EaD) ofertadas por instituições brasileiras no exterior. E considera-se que o mesmo aluno pode ter mais de um tipo de deficiência. Fonte: Censo da Educação Superior

de ensino (SIMÕES; NÓBREGA, 2020), estratégias inclusivas adotadas por intérpretes (SENA; SERRA; LIMA, 2022), práticas pedagógicas desenvolvidas por professores (KRAEMER; ZILIO 2022), análise dos materiais didáticos digitais desenvolvidos durante o período (SOUZA; LEONOR; GEDIEL, 2022) e obstáculos causados pela limitação de acesso à internet e dificuldades enfrentadas pelos surdos com o português escrito (ALVES; GOMES, 2020).

As próprias narrativas de Nóbrega, Maria e Hamilton, ilustram que, antes mesmo da pandemia, eles já enfrentavam variadas formas de isolamento social provocadas principalmente pelas barreiras de comunicação. Durante o período pandêmico, o acesso e permanência na escola se tornou um obstáculo ainda maior. A transição abrupta para o ensino remoto, muitas vezes sem os recursos adequados de acessibilidade, representou um desafio adicional para esses estudantes. Famílias, que muitas vezes não possuíam domínio da Libras, tiveram que assumir um papel central no processo de ensino. Tais questões podem explicar a queda no número de matrículas apontadas no gráfico 1.

Olhando com mais detalhes para os dados do último Censo da Educação Superior de 2022, podemos compreender a distribuição de pessoas surdas por regiões e sexo. O gráfico 2 apresenta o número de matrículas de pessoas surdas registradas por Unidade Federativa.

Gráfico 2 - Matrículas de pessoas surdas no Ensino Superior por Unidade Federativa



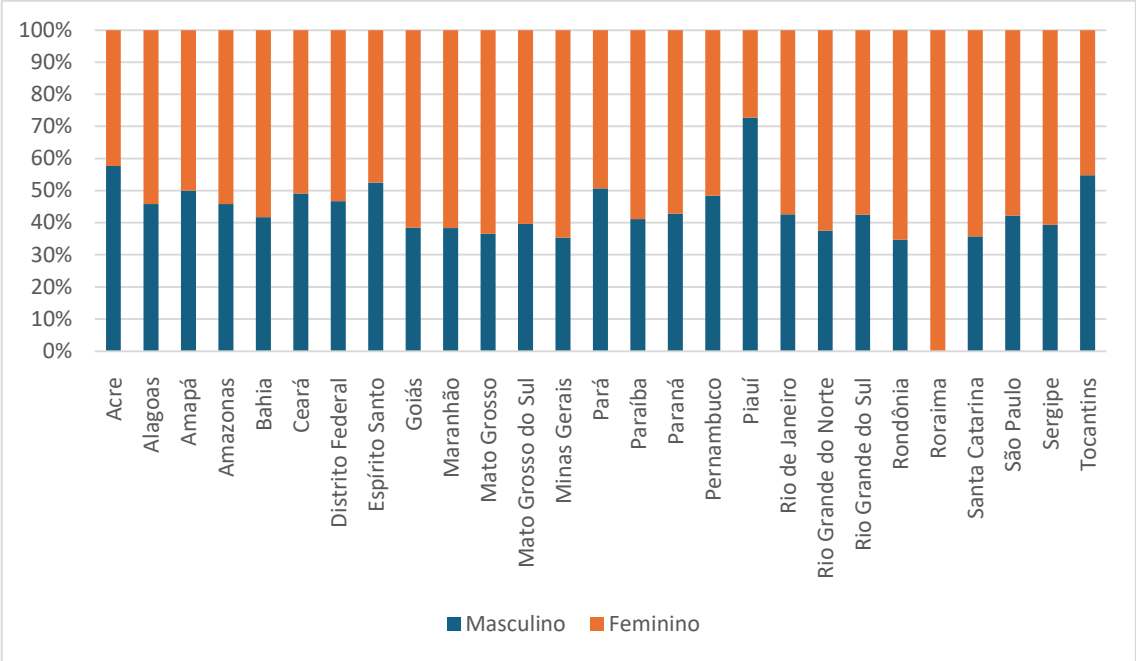
Fonte: arquivo da pesquisadora, com base no Censo da Educação Superior de 2022

> A universidade é um espaço para o surdo? Sim! aonde surdo pode chegar? Tem que falar sim, tem que colocar que eles são capazes sim (Nóbrega, maio de 2022).

Observa-se uma maior concentração de matrículas nas regiões Sul e Sudeste do país. Na região Nordeste, destacam-se os Estados da Bahia e Ceará, com 132 e 106 matrículas, respectivamente.

Ao analisarmos a distribuição das matrículas por sexo (gráfico 3), nota-se uma predominância do sexo feminino. Apenas nos estados do Acre, Espírito Santo, Piauí e Tocantins é que se observa maioria de matrículas do sexo masculino.

Gráfico 3 - Matrículas de pessoas surdas nos Cursos de Graduação por sexo



Fonte: arquivo da pesquisadora, com base no Censo da Educação Superior de 2022

O cenário no campo da surdez se assemelha ao cenário global por sexo. Segundo o levantamento “Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil” divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, as mulheres representavam a maioria dos matriculados em universidades no Brasil, totalizando 57,5% do total de 5,1 milhões de alunos. Entre os universitários prestes a se formar, elas correspondiam a 60,3% dos 803,6 mil alunos.

Esse fenômeno reflete uma tendência global de maior presença feminina no ensino superior, sugerindo uma mudança nos padrões de educação e de participação das mulheres no mercado de trabalho. No entanto, é importante ressaltar que, mesmo com essa maioria, as mulheres ainda enfrentam desafios, como a desigualdade salarial e a sub-representação em áreas como ciência e tecnologia.

Apesar da presença de pessoas surdas no ensino superior, os surdos professores entrevistados alertaram para a tendência de maior concentração de surdos no curso de Letras-Libras. Esta tendência pode ser atribuída à maior familiaridade e acessibilidade linguística que o curso oferece aos surdos. Além disso, o curso de Letras-Libras proporciona oportunidades específicas de formação para surdos que desejam atuar como professores de Libras. No entanto, essa concentração também pode limitar a diversidade de perfis dentro do ensino superior para surdos, destacando a necessidade de expandir a presença de surdos nos cursos em outras áreas para garantir uma representação mais ampla e equitativa desses estudantes.

> Infelizmente, a maioria não tem conhecimentos da língua de sinais, e quando tem, vai ser professor de Libras. Mas precisa ter oportunidade de fazer cursos diferentes, como eu fiz esse de matemática (Hamilton, março de 2022).

> São poucos surdos que têm acesso à universidade, e pouquíssimos para outros cursos. A maioria vai para Letras-Libras. Eles não procuram outros cursos para fazer e eu fico tentando abrir esse caminho para outros surdos (Nóbrega, maio de 2022).

> Os surdos que são formados em matemática nem sempre dão aula, nem todos dão aula de matemática. Tomara que no futuro eles sigam esse caminho (Maria, abril de 2023).

As reflexões sobre as vivências dos surdos professores na educação básica, sobretudo no ensino superior nos conduzem a outra importante discussão sobre suas chegadas ao mercado de trabalho, desenhando o próximo indício narrativo: a legitimidade profissional. Enquanto, no ambiente familiar e escolar, o isolamento linguístico levava os professores surdos a questionarem e reafirmarem suas habilidades e inteligências, no contexto profissional, o isolamento colocava em questão a legitimação da profissão de professor de

matemática alcançada com a obtenção do título de licenciado em matemática.

LEGITIMIDADE PROFISSIONAL

Retorno ao dia 23 de março de 2022, dia que realizei a primeira entrevista, com o professor Hamilton. Lembro-me que durante a nossa conversa, ao falar sobre uma de suas experiências profissionais, Hamilton pausou, seu semblante mudou completamente e ele disse: “calma! Eu vou explicar”. Como se estivesse verbalizando a palavra “calma” para ele mesmo. O Paradigma Indiciário afirma que *digressões* surgidas ao longo de uma fala podem revelar indícios que indicam sentimentos de medo, receio, angústia, além do desejo de explicar ou até mesmo retificar alguma ideia dita antes de forma não adequada (LEANDRO, 2020). E a pausa realizada por Hamilton revelava reflexões importantes.

> Nas reuniões de planejamento eu precisava chegar às duas e meia da tarde. Só que as pessoas pareciam bastante aceleradas. Lembro que em uma das reuniões no auditório, eu cheguei e estavam todas as pessoas sérias, quietas, o intérprete não tinha chegado, estava atrasado, chegou às três e meia. A reunião demorou bastante para começar e eu sentado, esperando, aguentando, sentindo bastante incômodo. A diretora era bastante séria, super diferente. Sabe o que faltava ali? Respeito com os surdos**. Eu só queria respeito. Também era um professor**. Tinha bastante barreira comunicacional. Eu percebi que faltava experiência dessa equipe profissional com pessoas que eram diferentes delas. Infelizmente eles eram bastante fechados (Hamilton, março de 2022, grifo meu).

Para Hamilton, a obtenção do título de Licenciado em Matemática parece não ter garantido uma legitimidade e reconhecimento do exercício da profissão de professor de matemática em alguns locais por onde já trabalhou. Novas barreiras surgiram ao adentrar o cenário do mercado de trabalho, onde a falta de preparo das escolas comuns para receber um surdo professor se torna evidente.

> Sempre se referiam ao intérprete enquanto professor. E aí eu falava, nossa! **O professor não é o intérprete, o professor sou eu, professor de matemática não é o intérprete, o intérprete só faz a voz**. Mas eu sabia que eu precisava de paciência com as crianças, porque as crianças não entendiam isso (Hamilton, março de 2022, grifo meu).
>
> A matemática seria uma boa para mim, mas eu pergunto, **por que professores de matemática apenas ouvintes?** Futuramente podem pensar em professores de matemática

> também surdos. Não é que eu tenha abandonado, deixado a matemática, mas é porque eu não conseguia passar na prova de matemática porque **eu falo em Libras e imagina estar numa turma e ficar ali falando em Libras e as pessoas não vão ouvir**. Tem que ter intérprete, e vai ser mais difícil, muitas vezes o intérprete não tem acesso a todos os sinais, a linguagem da matemática, por isso que eu acabei indo para o Letras-Libras porque lá eu tenho concurso, porque tem intérpretes, porque lá tem oportunidades tanto para mim que sou surdo quanto para o ouvinte. Acredito que no futuro deveria ter mais professores surdos também. É meio que novidade ter pessoa surda formado em matemática (Nóbrega, maio de 2022, grifo meu).

Mesmo com a qualificação acadêmica, eles vivenciaram a resistência de algumas instituições e colegas que não reconheceram suas capacidades e autoridades como professor. É necessário que as escolas estejam preparadas não apenas para oferecer acessibilidade, mas também para valorizar plenamente o trabalho do surdo professor, garantindo que sua contribuição seja reconhecida e respeitada em todos os aspectos do ambiente escolar.

A partir das narrativas, entendo que o atual desafio vivenciado por surdos que escolheram a profissão de professor é serem plenamente acolhidos pelo mercado de trabalho, sobretudo pelas escolas comuns, que representam a maior parcela de oferta de empregos. Como afirma Nóbrega, ter a pessoa surda formada em Licenciatura em Matemática é um cenário ainda novo que precisará ser mais bem explorado e entendido. Espero que este estudo seja o primeiro de muitos outros envolvendo surdos professores de matemática.

Ainda nesta seara, convido novamente o Daniel Junqueira Carvalho, surdo professor de Libras, para ajudar na discussão. Em sua pesquisa de mestrado sobre as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço de inclusão, Carvalho (2016) descreve o cenário vivenciado pelos surdos professores de Libras.

> Considerada a capacidade de expansão da inclusão, o Estado absorve uma nova política de garantir aos surdos espaços para atuarem como professores surdos nas instituições de ensino. Os surdos se tornam sujeitos condutores de suas próprias condutas, capazes de atuar como professores surdos no ensino de Libras. Deve-se ressaltar, porém, que esta atividade tem se desenvolvido de forma não sistemática, isto é, de forma improvisada nos espaços da inclusão. Os espaços preparados para inserir os surdos como professores surdos para o encontro com outro discente surdo, é denominado Atendimento Educacional

Especializado (AEE) (CARVALHO, 2016, p. 19).

Se o cenário vivenciado por surdos professores no ensino de Libras apresenta desafios, é de se imaginar que na vivência daqueles que escolheram ensinar disciplinas diferentes da Libras, os obstáculos sejam ainda mais desafiadores.

Diferente de Nóbrega e Hamilton, Maria atuou numa escola de surdos e descreve como foi sua chegada e suas relações com as demais pessoas.

> Quando eu comecei a trabalhar [na escola de surdos] começou a ter uma interação porque eu entrei no mundo dos surdos, mas antes desse momento não tinha. Eu não tinha esse contato com a língua de sinais, eu era oralizada. Eu vi que jeito era diferente ali naquela escola de surdos. Esses surdos não falam, não oralizam, eles somente sinalizam. Eu achei isso estranho de início. Ai quando eu comecei a ver as letras, palavras e sinais, e comecei a pegar aquele jeito surdo, interagir com a comunidade surda. Tudo foi acontecendo.
> Para trabalhar com os alunos de 1º ao 5º ano eu fazia adaptações do trabalho, de forma didática, criava estratégias de ensino porque eu percebia que os alunos tinham muitas dificuldades, eles não entendiam a matemática de fato. Eu pensava, o surdo é capaz sim (Maria, abril de 2023).

É interessante pontuar que, assim como em escolas comuns existiam estudantes com dificuldades na disciplina de matemática, mas quando se trata da legitimidade profissional, notamos pelas narrativas de Maria o reconhecimento do seu trabalho enquanto professora de matemática na escola de surdos, tanto pelos estudantes quanto pelos colegas de trabalho. Esse reconhecimento não só valida a competência profissional de Maria, mas também destaca a capacidade dos surdos de ensinar e serem agentes de transformação social.

A partir das histórias narradas pelos surdos professores, entende-se que é fundamental que as instituições de ensino estejam preparadas não apenas para oferecer suporte e acessibilidade aos surdos professores, mas também para reconhecer e valorizar plenamente seu papel como educadores. Isso inclui a implementação de políticas públicas inclusivas, o fornecimento de recursos adequados, como intérpretes e tecnologias assistivas, e a promoção de uma

cultura escolar que valorize a diversidade e inclusão não só da comunidade discente, mas também da comunidade docente.

À medida que pessoas surdas vão deixando os espaços marginais e ocupando novos lugares na esfera social, identifica-se a necessidade de adaptação e reorganização deste espaço, até então não pensado para estas pessoas. É o caso das escolas comuns que não se mostram preparadas hoje para ter um surdo professor de matemática, uma vez que a Libras, língua utilizada por tais profissionais, não é uma língua comumente utilizada pelas comunidades escolares, nem pela sociedade de uma forma global. Estaria então os surdos professores limitados a atuar apenas com estudantes surdos? Estaria o sistema educacional disposto a se reorganizar, de forma estrutural, para que surdos professores tenham condições de exercer suas profissões tal qual ocorre com ouvintes professores? As escolas comuns se mostrarão inclusivas e acessíveis também ao corpo docente?

São indagações urgentes de serem discutidas, haja vista a chegada destes profissionais no mercado de trabalho. O que não pode ocorrer é possibilitar a formação inicial, mas não tornar acessível a atuação profissional. Imagino que um caminho para estas indagações seja inserir os surdos professores de matemática nos espaços de discussão e promoção de políticas públicas para que eles tenham espaço de fala. Os próprios surdos professores sinalizam em suas narrativas que estão abertos a dialogar e entendem a importância destas trocas.

> Eu não sou uma pessoa fechada, eu sempre estou aberto a essa interação, isso é muito importante. A interação na área da matemática, ela é bastante difícil porque não tem tanto vocabulário de língua de sinais dentro da matemática. A gente precisa pensar como vai ser esse futuro. Pergunto: como a gente pode ter mais surdos como professores de matemática? Para que os surdos consigam fazer essa interação e ter a identidade do surdo nesse processo. Nós não podemos desprezar os professores surdos (Hamilton, março de 2022).

> Se aceitassem e falassem que pode um professor junto do intérprete na sala de aula para mim seria ótimo. Porque eu ia ter respeito pelo intérprete, eu ia estudar com ele, mas as pessoas falam que surdos dentro da sala de aula não dá. Eu falo assim: mas tem muito surdo inteligente, tem muito surdo com capacidade. Falta oportunidade de

> acesso. Só isso. Falta as pessoas aceitarem os profissionais surdos. A gente precisa ser flexível e saber que o intérprete está ali junto para mediar e fazer a tradução (Nóbrega, maio de 2022).

Esta pesquisa se apresenta com o objetivo de promover reflexões sobre o futuro profissional do surdo professor. E assim como Nóbrega, também acredito que o trabalho conjunto de surdos e ouvintes possa render boas perspectivas para todas as pessoas. Desta forma, encerro esta sessão com suas palavras.

> Eu acredito na inclusão, eu acredito que pode surdos e ouvintes aprendendo juntos em parceria com professor surdo e intérprete. É possível e bom para os ouvintes entenderem a minha língua. É importante para o meu amigo surdo saber que ele também pode chegar. É o meu sonho, eu sei que a gente pode, mas espero que sua pesquisa possa abrir mente de outras pessoas (Nóbrega, maio de 2022).

DO BIGODE AO ELEVADOR SOCIAL

Figura 16 - Ilustração de um bigode

Fonte: https://www.pngall.com/pt/moustache-png/download/3522

Em meio a tantas questões discutidas pelos colaboradores, um objeto que poderia ter passado despercebido me levou a reflexões: “o bigode”. Calma, que se você não identificou esse elemento ao ler as narrativas (auto)biográficas, eu explico.

> Eu tinha dificuldade em física. O nome do professor era Roberto. Eu gostava dele, mas **ele tinha bigode** e dificultava ler os lábios. Eu tirei nota baixa em física. Era difícil, mas eu pedi para o professor tirar o bigode. Ele tirou e isso me ajudou muito nas aulas (Hamilton, março de 2022).
>
> Depois eu mudei de escola e fui para o ensino médio. E continuou o mesmo professor, **ele tinha um bigode**, ele tinha um bigode. Ele usava um chapéu meio de sertanejo (Nóbrega, maio de 2022).

Durante a entrevista do Hamilton, em março de 2022, o bigode já havia chamado atenção, pois as lembranças do episódio ocorrido no ensino médio, eram bem detalhadas. Mas confesso que fiquei com a imagem daquele bigode “na cabeça”. Em maio de 2022, durante a entrevista de Nóbrega sou surpreendida novamente com o curioso caso do bigode. Até me indaguei: quanta coincidência! Justamente no ensino médio, assim como o Hamilton?

Ali um alerta foi sinalizado que talvez devesse escrever sobre o caso do bigode. Afinal, numa entrevista livre, onde os professores tinham liberdade para relatar o que julgassem pertinente, ambos escolheram falar justamente sobre o tal bigode!

Ginzburg (1989) aponta os *elementos imagéticos* como potenciais indícios narrativos. Durante as entrevistas não foi apresentada nenhuma imagem do

bigode, mas a sua representação visual ficou em meu subconsciente. O *faro* e a *intuição* (GINSBURG, 1989; LEANDRO 2020) me diziam que deveria trazer o "caso do bigode" para esta etapa da pesquisa. Mas após as entrevistas com Nóbrega e Hamilton tantos outros temas foram estudados que confesso ter esquecido do bigode. Até que quase um ano depois... dezoito de abril de 2023:

> A disciplina de biologia não era fácil, tinham várias palavras difíceis. E **o professor tinha um bigode** muito grande. Ele não tirava, então quando ele oralizava eu não conseguia nem fazer leitura labial (Maria, abril de 2023).

Maria também relata a presença de um bigode em uma de suas experiências como estudante. Pode não parecer num primeiro momento, mas o episódio do bigode tem relação com o que abordei na sessão "discussões interseccionais a partir da surdez", quando falo sobre a diversidade existente na "comunidade surda". Existem pessoas surdas que não se comunicam por meio da Libras, mas sim por meio da leitura labial. Mas antes de adentrar neste assunto, preciso que você venha comigo para o ano 2023, para te situar no espaço-tempo em que esta sessão foi definitivamente incluída na tese. Mas calma que eu retorno ao bigode!

Quatro de setembro de 2023, uma segunda-feira à noite, eu estava no Teatro do Instituto Federal do Espírito Santo-Campus Vitória e participativa da palestra da professora Anahi Guedes de Mello com tema "Conversando sobre Capacitismo", como palestra de abertura do III Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (III ENEMI)[31]. Anahi de Mello é uma mulher, lésbica, surda, que faz uso de um implante coclear, é oralizada e não usuária da língua de sinais. Busquei as próprias palavras da professora para descrever sua relação com a surdez: "a surdez faz parte de minhas identificações, mas não é algo com a qual eu tenha uma identificação principal"[32]. Durante sua palestra, Anahi debateu sobre gênero e deficiência e uma fala marcada pelo "sotaque surdo" deixou o público desconfortável e encantado por conta de suas provocações, inclusive eu. Ao abordar uma perspectiva diferente da surdez, que foge do contexto da língua

[31] https://sites.google.com/view/3enemi2023
[32] Frase retirada do resumo de sua palestra titulada "Surdez, feminismo e 'lugar de fala': meu implante coclear, meu brinquedo erótico aleijado", ministrada no Seminário Internacional Fazendo Gênero 12, ocorrido em 2021 na Universidade Federal de Santa Catarina.

de sinas, Anahi me fez lembrar o bigode, principalmente quando abordava sobre leitura labial. Eu disse que retornaria ao bigode. Após conhecer a professora Anahi, e ainda provocada por sua palestra, fui em busca de seus textos na missão de encontrar alguma reflexão sobre o bigode, e encontrei.

> Do mesmo modo que cada pessoa possui sua grafia escrita própria, ela também possui uma grafia labial ou grafia da boca. Contudo, existem indivíduos cuja fala é indetectável por leitura labial, seja porque os movimentos da boca ficam escondidos (por exemplo: devido **ao uso de um bigode** exagerado ou então ao hábito de falarem mantendo objetos na boca) ou simplesmente porque movimentam a boca de forma tal que sua dicção não pode ser decifrada (TORRES; MAZZONI; MELLO, 2007, p. 375, grifo meu).

O objetivo aqui é usar o “bigode” no sentido figurado e literal. Apesar de ele representar um real obstáculo enfrentado por pessoas surdas, o termo também foi usado para simbolizar possíveis outras dificuldades que atravessaram a jornada dos entrevistados. E aqui podemos ir além nas reflexões: Quantos outros “bigodes” cruzam o caminho de pessoas surdas? Seja aquele professor ou professora que explica o conteúdo direcionando o rosto para o quadro e, consequentemente, dificultando a leitura labial daqueles surdos que a utilizam, sejam aqueles textos e enunciados de matemática sem registros visuais, aqueles vídeos sem legenda ou interpretação em Libras, seja a ausência de pessoas fluentes em Libras nos demais espaços da escola. Aqui destacamos, em especial, a impossibilidade de apoio familiar específico nas tarefas escolares por escolaridade incompatível.

> Com relação ao português e as palavras da matemática, por exemplo, no quinto ano minha mãe já não sabia mais os termos de geometria. **Minha mãe já não conhecia. Minha família não tinha acesso a essa formação** (Hamilton, março de 2022, grifo meu).

> **A minha família, a maioria deles não é formada, no máximo ensino fundamental**, eles não sabiam, não conheciam sobre universidade, sobre nada. Eles só trabalhavam, minha mãe fazia comida, ia ao supermercado. Sabia o básico para ir ao supermercado fazer uma compra (Nóbrega, maio de 2023, grifo meu).

À medida que se avança nas etapas da educação básica, a complexidade dos conteúdos aumenta e a capacidade de apoio da família pode se tornar insuficiente. A escolaridade limitada pode significar menor familiaridade com

conteúdos acadêmicos e dificuldades em entender e explicar conceitos mais avançados, como ocorreu com Hamilton e sua mãe. Nas histórias de Hamilton e Nóbrega, essas barreiras precisam ser somadas aos obstáculos comunicacionais, visto que seus familiares não dominavam a Libras. Os relatos acima, posicionam Hamilton e Nóbrega num cenário também vivenciado por outros brasileiros, ouvintes e surdos. E aqui iniciamos um caminho interseccional, onde outras barreiras são abordadas pelos surdos professores, transcendendo o cenário escolar vivenciado e caminhando para um lugar social.

Figura 17 - Reportagem da revista Carta Capital

CartaCapital

POLÍTICA

Filhos de famílias pobres tem apenas 2,5% de chance de chegar ao topo da pirâmide, aponta estudo

Essa baixa mobilidade é consequência das desigualdades sociais, regionais e de renda, que contribuem para a perpetuação do sistema que privilegia o status quo

POR CARTACAPITAL

10.10.2022 12H10

Fonte: https://www.cartacapital.com.br

Hamilton, Nóbrega e Maria fazem parte dessas estatísticas. De origem familiar humilde, os três trilharam caminhos singulares e fizeram da educação uma ponte para a mobilidade social. Segundo o Grupo de Avaliação de Políticas Públicas e Econômicas da Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com a unidade de análise econômica do crime da Universidade de Bocconi, na Itália, a probabilidade de filhos de famílias mais pobres manterem as condições sociais e econômicas dos pais é de 46,1%. E quando se fala em chances de "escapar da pobreza" e ascender socialmente, esse número é ainda menor, 2,5% (CARTA CAPITAL, 2022).

Esses dados destacam a rigidez das barreiras estruturais enfrentadas pelos menos favorecidos. Quando interseccionamos essas estatísticas sociais com os contextos da surdez, já mencionados pelos professores, entendemos

que esses números podem revelar probabilidades de sucesso ainda menores. A surdez acrescenta um nível adicional de desafio, pois envolve barreiras de comunicação, acesso limitado a recursos educacionais e outros isolamentos.

> Sobre o campo, meu pai era do interior. Ele se casou, mudou para o Rio. Eu nasci no Rio. **Meu pai só tinha até a quarta série, parou de estudar na quarta série**. Ele só trabalhava, antigamente o trabalho era mais fácil. Hoje em dia você precisa de formação. **Antigamente conseguia trabalho sem formação** (Nóbrega, maio de 2023, grifo meu).

> Quando eu tinha 18 anos, já era maior, meus outros irmãos saiam para trabalhar e eu ficava sozinha, minha mãe era costureira e ficava em casa trabalhando e não conversava muito. **Antigamente a minha classe social era pobre**. Agora eu já melhorei, me considero bem melhor, tive uma evolução por conta do trabalho, mas antes a gente não trabalhava, tinha dificuldades (Maria, abril de 2023, grifo meu).

> Mas eu vivia numa zona rural, Guaçuí. Bom, era um lugar muito pequeno. **Era uma área rural. Eu mudei para cá** [Vila Velha] para realizar curso de Libras, porque antes não havia nenhum curso. **Aqui tive mais possibilidades de estudo e trabalho**. E maior contado com surdos. E maior diversidade de materiais e de outras coisas. (Hamilton, março de 2023, grifo meu).

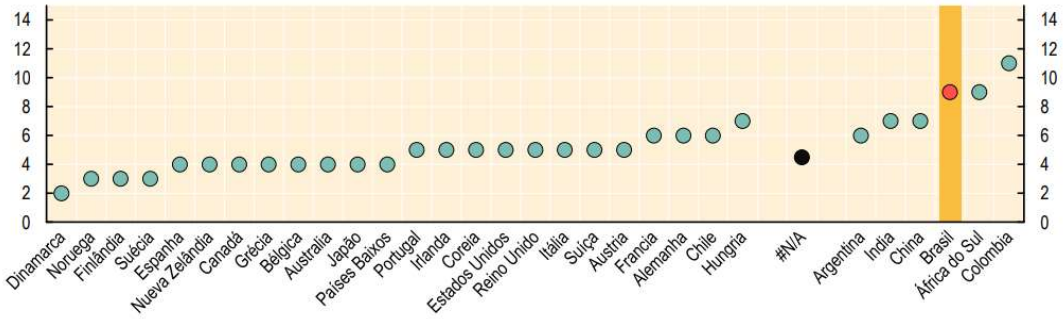
Três contextos familiares singulares que se conectam pela esfera financeira. No contexto familiar de Nóbrega, o pai se dedicava ao trabalho, enquanto a mãe administrava os cuidados com o lar, e ambos cursaram até o ensino fundamental. Contextos familiares onde o pai se dedica ao trabalho e a mãe aos cuidados do lar refletem uma divisão tradicional de papéis que, embora ainda comum, vem sendo cada vez mais debatida e reavaliada na sociedade contemporânea. Nesse modelo, o pai assume a responsabilidade de prover o sustento financeiro da família, enquanto a mãe se encarrega das tarefas domésticas e do cuidado com os filhos.

Hamilton relata em suas narrativas uma estrutura familiar similar à de Nóbrega, onde a mãe cuidava de tarefas domésticas e o auxiliava nas tarefas escolares, enquanto pai trabalhava com vendas e comércio de café. Entretanto,

sua história possui a singularidade da experiência de migração. A decisão de abandonar suas raízes e a familiaridade do ambiente rural é motivada pela busca de recursos e serviços especializados que muitas vezes não estão disponíveis em áreas remotas. No contexto familiar de Maria, o pai trabalhava viajando enquanto a mãe trabalhava em casa como costureira. Mesmo com a maioridade, Maria ficava em casa na companhia a mãe, cuidando do lar enquanto seus dois irmãos ouvintes saiam para trabalhar.

As três histórias, apesar de singulares, se conectam pela baixa condição social familiar e o desejo latente de três surdos em ascender socialmente por meio dos estudos e retratam a realidade de muitos outros brasileiros. Um relatório elaborado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) aponta como a mobilidade social brasileira é baixa para as camadas sociais mais populares. Eles traduzem esse cenário como um “piso pegajoso” que impede que pessoas subam, ao mesmo tempo que as pessoas que encontram no topo tendem a se manter nele (OCDE, 2018).

Figura 18 - Expectativa de gerações para que descendentes de uma família de baixa renda atinjam a renda média[33]



Fonte: https://www.oecd.org/brazil/social-mobililty-2018-BRA-PT.pdf

O gráfico acima indica um dado importante sobre a população brasileira. Segundo estimativas, no Brasil, podem ser necessárias nove gerações para que uma criança nascida em uma família de baixa renda alcance a renda média. Isso, considerando a mobilidade de gerações subsequentes e o nível alto de desigualdade no brasil. Esses indicadores corroboram para que reflitamos sobre

[33] As estimativas da OCDE baseiam-se na persistência de ganhos (elasticidades) entre pais e filhos. A família de baixa renda é definida como o primeiro decil de renda, ou seja, os 10% mais pobres da população. Fonte: https://www.oecd.org/brazil/social-mobililty-2018-BRA-PT.pdf

os percalços encontrados por brasileiros de origem pobre para ascender socialmente.

Apesar de não ter sido um assunto aprofundado nas entrevistas com os surdos professores, as notas narrativas apresentadas ilustram um pouco da realidade retratada nos dados estatísticos. Um dos entrevistados, porém, trouxe elementos que possibilitam ampliar as discussões.

> E agora meu pai está aposentado, voltou para o bairro dele, a minha irmã que ficou cuidando do restaurante. Ela segue lá até hoje. **Como eu sou funcionário público, não posso ficar mais nessas ocupações**. Eu escolhi continuar na minha área. **Agradeço muito a Deus por ter condição de ajudar a minha família**. A minha família, minha mãe até hoje eu ajudo muito eles. **Eu estou um pouco de fora. Sou da área de matemática, sou formado, nem todo mundo conseguiu se formar.** Hoje a gente consegue se bancar, pagar tudo (Nóbrega, maio de 2022, grifo meu).

Nóbrega, inicialmente, se distancia da família por ser surdo, enfrentando barreiras de comunicação que limitam sua interação. No entanto, com o tempo, esse afastamento se aprofunda à medida que Nóbrega segue sua formação acadêmica e alcança sucesso profissional como funcionário público em uma instituição de ensino superior, o que lhe confere um poder aquisitivo maior. A interseccionalidade entre surdez e classe social se torna evidente em sua trajetória.

Como indivíduo surdo e proveniente de uma família de origem humilde, Nóbrega enfrenta desafios duplos: a marginalização devido à surdez e as limitações impostas por sua condição socioeconômica. A superação dessas barreiras através da educação e do desenvolvimento profissional não só evidencia sua resiliência pessoal, mas também destaca as desigualdades estruturais que pessoas em sua posição enfrentam. Com a ascensão econômica, Nóbrega ganha acesso a um mundo de oportunidades que antes lhe eram limitados, o que cria um tipo de distanciamento específico: o socioeconômico. Além disso, ele passa a ajudar financeiramente os pais, que ainda residem no mesmo lugar. Esse fenômeno revela como a classe social pode influenciar as dinâmicas familiares e sociais, criando diferenças de estilo de vida,

interesses e experiências vividas.

A autora que vos escreve tem sua própria vida atravessada por algumas experiências vivenciadas por Nóbrega, Hamilton e Maira, sobretudo sobre ascensão social promovida pela educação e "retorno ao lar" para ajudar os pais financeiramente. Assim como na epígrafe desta tese, vou recorrer novamente ao amigo Leandro, vulgo Emicida, para acrescentar poesia (e reflexão) a esta discussão.

Eu sou o sonho dos meus pais, que eram sonhos dos avós
Que eram sonhos dos meus ancestrais
Vitória é sonho dos olhares, que nos aguardam nos lares
Crendo que na volta somos mais
O lar é nesse abraço, a casa, o detalhe
Onde plantamos paz
Se tem metade divide, se tem o dobro convide
É assim que Deus vive nos mortais
É o primeiro diploma
A viagem, a nova porta que se abre
Da janela do carro, o vento diz
-Esteja atento aos milagres
Trevo, Figuinha e Suor na Camisa[34]
Emicida

[34] Acesse a música e clipe "Trevo, Figuinha e Suor na Camisa": https://youtu.be/pW5_20zAnB8?si=699dqudxisK4xFQ0

O LUGAR DO SURDO

Este é certamente o começo do fim. Chego ao último indício narrativo com a pergunta: Qual o lugar do surdo? E sem titubear já logo respondo: O lugar o surdo é onde ele quiser!

Encontrei indícios narrativos que me permitiram compreender os percursos formativos e profissionais de Maria, Nóbrega e Hamilton, sendo esse o objetivo central da tese. Para encerrar, preciso falar do lugar do surdo, sobretudo sobre os lugares onde os surdos professores se enxergam no futuro. Ao falar sobre possibilidades futuras, os professores deixam muitas reflexões sobre o presente e o passado de oportunidades que não tiveram.

> No futuro eu espero que professor surdo possa atuar na área de matemática sem precisar ser com a formação em pedagogia. Atuar na matemática igual o ouvinte (Hamilton, março de 2022).

> Se aceitasse concurso para professor de matemática surdo, seria ótimo, eu ia, mas não tem. A maioria é para ouvintes, as pessoas têm que falar então não tem oportunidade (Nóbrega, maio de 2022).

Assim como Nóbrega, Hamilton precisou graduar-se em pedagogia para conseguir participar de editais de seleção, ainda que na educação básica. Vejo duas explicações para isso, primeiro que as escolas comuns ainda precisam de mudanças estruturais e atitudinais para receber surdos professores e proporcionar a eles ambientes inclusivos, além disso sabemos que historicamente pessoas surdas que chegam ao ensino superior tendem a cursar pedagogia. A chegada de surdos formados em outras áreas do conhecimento é um cenário recente. Hamilton é o primeiro surdo professor de matemática do Espírito Santo e por isso ainda vai enfrentar muitas barreiras ao longo de sua trajetória profissional. Permitir que surdos professores formados em matemática atuem diretamente nessa disciplina valorizaria suas habilidades e conhecimentos específicos, além de enriquecer o ambiente educacional com a diversidade de perspectivas.

Desde o início desta tese, tenho intencionalmente provocado reflexões sobre a pessoa surda para além da surdez. Ressalto novamente que meu

objetivo não é esvaziar pautas importantes sobre a surdez, mas abrir brechas para promover discussões menos exploradas e olhar para outras particularidades dos surdos professores entrevistados. Nas falas mencionadas anteriormente por Nóbrega e Hamilton, percebo uma demanda pelo reconhecimento profissional, mas também um pedido para que sejam vistos além da sua condição de surdez. É como se dissessem: "Ei, olhe para mim, eu sou um professor de matemática", "Você consegue me enxergar para além da surdez?". Reconhecer a multiplicidade de suas experiências e habilidades é fundamental para uma compreensão completa e justa de quem são esses professores, destacando a importância de valorizar suas contribuições profissionais e pessoais de maneira integral.

Diferente de Hamilton e Nóbrega que questionam a atuação do surdo professor considerando suas experiências em escolas comuns, Maria não parece duvidar da legitimidade da sua atuação, muito provável em função de sua trajetória profissional ter sido certamente mais acolhedora e reconhecida nas escolas de surdos por onde atuou. Da confluência dessas experiências e dos indícios que elas apresentam, fica registrado o desejo de serem professores de matemática, seja em escolas comuns ou em escolas de surdos. E que o reconhecimento da profissão de professor ocorra nas escolas comuns de forma efetiva como ocorreu na trajetória de Maria nas escolas de surdos.

> Eu estou aberto para essa troca para essa pesquisa, para a sua pesquisa de doutorado, e eu espero que no futuro eu também entre para pesquisar no doutorado e eu encontro-me a disposição. Eu não estou fechado. Estou aberto para ser pesquisado, para ter essa interação, essa troca. Porque isso é muito importante para os surdos, para os ouvintes também. Para os intérpretes, que acompanham a trajetória do surdo, por que imagina somente eu pesquisar? Impossível! Junto, tenho amigos intérpretes maravilhosos, mas eu sozinho não vou conseguir fazer essa pesquisa (Hamilton, março de 2022).

Os surdos professores demonstram em suas narrativas uma postura aberta ao diálogo com intérpretes e professores ouvintes. Esta disposição reflete um compromisso com a colaboração e a integração no ambiente educacional. A abertura para o diálogo também indica uma vontade de construir pontes entre diferentes comunidades linguísticas e culturais dentro da escola. Essa atitude colaborativa é fundamental para criar um ambiente educacional inclusivo, onde

a diversidade é valorizada e todos os profissionais podem contribuir com suas habilidades únicas. Assim como Hamilton, eu também espero que outros surdos professores possam ocupar espaços na Pós-Graduação e desenvolver pesquisas sob a perspectiva de pessoa surdas.

> Esta entrevista é muito importante porque os ouvintes têm experiências diferentes dos surdos, a trajetória é totalmente diferente. A pessoa surda também tem histórias diferentes, é importante mostrar isso, evidenciar isso. Entrevistas desse tipo, inovações, coisas que mostram o sentimento dos surdos e os ouvintes vendo que os surdos também têm vontade de conquistar coisas. Esse contato de surdo e ouvinte é muito importante (Maria, abril de 2023).

Mostrar as diferentes histórias das pessoas surdas é essencial para romper com estereótipos e preconceitos. Muitas vezes, a sociedade tende a ver a surdez como a característica mais significativa ou até mesmo a única característica de uma pessoa surda, ignorando outras facetas de sua vida e identidade. No entanto, suas experiências, conquistas, desafios e sonhos são tão variados quanto os de qualquer outra pessoa. Reconhecer e valorizar essas histórias contribui para uma visão mais rica e completa dos indivíduos surdos.

Me arrisco a dizer que não existe outro caminho para o futuro profissional de surdos professores que não seja o diálogo e a busca pela construção conjunta de políticas públicas que possam reconhecer seus legados profissionais. Outros momentos da história mostram conquistas que, até então, não faziam parte do cenário social comum.

Um marco importante na história da educação dos surdos ocorreu em 2022 com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, por meio da Lei 10.436. A importância desta lei aumenta ao recordar que em outros momentos da história, pessoas surdas foram proibidas de se manifestar por meio da língua de sinais. Como exemplo, no segundo Congresso Internacional de Surdos Mudos, realizado em Milão em 1880, ouve críticas ao método comunicacional de combinação da articulação com a leitura de lábios (Método combinado) proposto em momento anterior, passando a recomendar o método oral puro e proibindo a língua de sinais (GONÇALVES; PAES, 2017). Além disso, no mesmo congresso se “considerou

a superioridade do método Oral Puro, em relação ao ensino que combinava fala e gestos, para o desenvolvimento da linguagem do surdo-mudo" (SOARES, 1997, p.80).

Num cenário ainda mais recente, a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras foi regulamentada em 2010 pela Lei 12.319. As trajetórias acadêmicas de Hamilton, Nóbrega e Maira mostram que, por muitos anos, pessoas surdas foram privadas da companhia de intérpretes nas salas de aula.

O avanço da legislação que impacta na educação de surdos foi efetivado apenas nos últimos 20 anos. Pouco tempo quando comparamos à trajetória da educação brasileira. O acesso de pessoas surdas à Universidade é ainda mais recente, e ainda assim, a maioria tende a seguir a área de Libras. A chegada de surdos em outros cursos e, consequentemente, em outras áreas do mercado de trabalho, vai naturalmente demandar que novas políticas públicas sejam criadas para garantir a efetiva inclusão.

Em 2015 criou-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), lei nº 13.146/15, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. De acordo com a referida lei:

> Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.
> Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho (BRASIL, 2015).

Se por um lado as políticas públicas estão dando conta do acesso, permanência e êxito de pessoas surdas no cenário educacional, é chegada a hora de se pensar no acesso, permanência e êxito no mercado de trabalho. Em tempo, destaco a importância da profissão de professor de Libras, tradicionalmente ocupada por pessoas surdas. Se não fosse a legitimidade desta profissão, dificilmente surdos poderiam almejar outras áreas do conhecimento. Mas eles não só almejaram, mas estão chegando lá e agora é preciso garantir que o exercício da profissão seja efetivado.

APÓS CONHECER HISTÓRIAS DE VIDA DE SURDOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA, O QUE ME SURPREENDEU?

> Creio que todas as palavras que vamos pronunciando, todos os movimentos e gestos, concluídos ou somente esboçados, que vamos fazendo, cada um deles e todos juntos, podem ser entendidos como peças soltas de uma autobiografia não intencional que, embora involuntária, ou por isso mesmo, não seria menos sincera e veraz que o mais minucioso dos relatos de uma vida passada à escrita e ao papel. Esta convicção de que tudo quanto dizemos e fazemos ao longo do tempo, mesmo parecendo desprovido de significado e importância, é, e não pode impedir-se de o ser, expressão biográfica, levou-me a sugerir um dia, com mais seriedade do que à primeira vista possa parecer, que todos os seres humanos deveriam deixar relatadas por escrito as suas vidas.
>
> José Saramago

Histórias de vida... chego ao final desta tese convencida de que meu papel foi ter o privilégio de conhecer três histórias de vidas. E, apesar de chegar aqui (neste final) me sentindo íntima de Hamilton, Nóbrega e Maria, preciso pontuar que realmente muita coisa me surpreendeu.

A começar pela perspectiva da pesquisa narrativa. Foi uma grata surpresa conhecer as potencialidades da *experiência* e encontrar um outro lugar para a *teoria* dentro de uma pesquisa. Foi como realizar uma trilha, durante o caminho visitar a biblioteca da experiência de três surdos professores de matemática e ter a missão de contar a você como foi essa jornada.

As surpresas não pararam por aí. Ainda marcada pelas pesquisas que desenvolvi anteriormente e o lugar que a matemática ocupava nelas, fui surpreendida quando, na primeira entrevista, julguei que tinha pouca matemática abordada. Cheguei a pensar que deveria fazer algum complemento na entrevista.

Mas, ao final desta trilha, entendo que a pesquisa narrativa e o movimento decolonial, me ajudaram a ver que o lugar da matemática pode não ser o central, ainda que esteja falando de professores de matemática. Existia muito mais que matemática nos percursos de vida de Maria, Hamilton e Nóbrega. “Trata-se de considerar os processos educacionais para além das fronteiras das técnicas, valorizando as subjetividades, os processos memorialísticos, as histórias de vida

e as (auto)biografias" (PASSEGGI; SILVA, 2010, p. 11).

Na centralidade desta pesquisa encontram-se as pessoas e suas experiências. Cada vida desenhada pela intersecção de diferentes marcadores sociais. E aqui também fui surpreendida.

Hamilton é um velho amigo, mas, apesar disso, conhecer sua vida em maior profundidade me surpreendeu. Seus desafios durante a infância em Guaçuí, interior do Espírito Santo, e o deslocamento para a região metropolitana em busca de melhores condições de estudo e trabalho. Sua paixão pelo automobilismo e a luta pelo reconhecimento de sua atuação profissional.

Nóbrega, me surpreendeu logo de início por sua vasta formação acadêmica e pelo seu engajamento na produção de conteúdo matemáticos para a internet. Se na infância vivenciou desafios, hoje, professor universitário, é orgulho para a família e para si próprio. Encantado por explicar particularidades da Libras e por demostrar seu amor pela matemática.

Maria é uma inspiração. A acompanho de longe há um bom tempo. A primeira surpresa foi saber que ela havia aceitado participar da pesquisa, mas não parou por aí. Sua expressiva trajetória profissional indicou possibilidades para perguntas que fiz durante as outras duas entrevistas. Uma professora de matemática realizada. Que comemorava sua recém aposentadoria quando me concedeu a entrevista.

Produzir os *dados da pesquisa* na companhia destes três professores e dos intérpretes presentes nas entrevistas, foi certamente o ponto central desta tese. Mas, apesar do entusiasmo, revelava-se uma responsabilidade de cuidar dessas histórias, afinal eu estava diante de três vidas singulares. Não cabia a mim avaliar suas experiências, nem as validar diante de teorias. Minha missão foi compreender seus percursos e, a partir deles e com eles, promover algumas reflexões.

Diante das narrativas (auto)biográficas me deparei com o desafio de encontrar ferramentas para compreender minha questão de pesquisa: ***Como os percursos formativos e profissionais de surdos professores de matemática foram estabelecidos?***

Estava estudando sobre a Teoria da Interpretação proposta por Paul Ricoeur e avaliando utilizá-la para compreender as narrativas, quando meu orientador me apresentou um texto sobre o Paradigma Indiciário. Os textos de

Carlo Ginzburg indicavam uma forma peculiar de olhar as narrativas, dando destaque às pistas nas subjetividades, aos detalhes, aos gestos, as interrupções, aos indícios marginais.

Considerando que questões importantes já estavam apresentadas de forma explícita nas narrativas, encontrei no Paradigma Indiciário uma oportunidade de agregar interpretações a partir de elementos menos evidentes. Assim, como pesquisadora, busquei promover diálogos entre as narrativas, destacando suas singularidades e convergências. E, a partir do meu aprofundamento em cada história de vida, proporcionar ao leitor, reflexões que poderiam passar despercebidas.

Observei que os termos “único curso” e “única surda” foram frequentes nas narrativas (auto)biográficas, eles indicaram um indício sobre os percursos formativos e profissionais dos surdos professores: *o isolamento*.

Fui provocada pela sensação de passar imediatamente de um contexto conhecido para o desconhecido, quando os professores falavam sobre a visualização. Este foi um conceito explorado em minha pesquisa do mestrado, mas que durante as entrevistas me parecia ainda desconhecido. Atentei-me para isso e me deparei com outro indício: *a visualidade*.

Durante as entrevistas e revisitando-as dezenas de vezes, pude observar atentamente a presença dos silêncios, das digressões, das pausas, das inquietações e das mudanças de expressões faciais. Isso me possibilitou entender que algumas experiências profissionais revelavam descontentamentos. A *legitimidade profissional* se apresentou então como potencial indício.

Os elementos imagéticos também provocaram reflexões. A presença pontual de um *bigode* nas três narrativas, me conduziram a discussão sobre questões interseccionais, destacando outros marcadores sociais que cruzaram o caminho dos professores.

Enquanto conversava com as narrativas em busca de indícios, me distanciei das histórias em alguns momentos, e por outros me aproximei. E foi inevitável não conversar com minhas próprias histórias de vida, especialmente quando elas se identificavam com as histórias dos professores.

Durante o movimento de interpretação das narrativas, observei que, além de falar do passado e do presente, os surdos professores também queriam

deixar registrado questões para o futuro. Seria a forma de encerrar a compressão de suas jornadas falando sobre o *lugar do surdo*.

A trajetória descrita anteriormente, me possibilitou explorar o objetivo principal da tese: *compreender, a partir de indícios narrativos, como os percursos formativos e profissionais de surdos professores de matemática foram estabelecidos.* E para essa compreensão, duas ações foram necessárias, que se apresentaram como objetivos específicos: *i) Investigar histórias de vida de surdos professores de matemática no contexto escolar e profissional; ii) Buscar experiências que mobilizaram os percursos formativos e profissionais de cada surdo professor.*

É honesto pontuar que existe muito de mim na busca por esses objetivos, ainda que eu tenha mantido o compromisso de ser o mais fiel possível às histórias de vida que me contaram e de, constantemente, me colocar no lugar deles diante das histórias narradas. A busca por experiências que mobilizaram seus percursos profissionais, demandou observações e interpretações da minha parte. Desta forma, os indícios narrativos aqui explorados, são produto do encontro da minha história de vida com as experiências de Maria, Hamilton e Nóbrega.

A *visualidade* me deu indício de que é uma mobilizadora importante para o processo de tornar-se surdo professor de matemática. Na infância ela contribuiu para o despertar para a forma visual de entender o mundo, e, em seguida para a área de matemática. Hamilton foi marcado pelas estratégias visuais que sua mãe utilizava para ensinar as tarefas de matemática e, já professor de matemática, enfatiza a importância de estratégias similares as utilizadas por ela. Nóbrega, por sua vez, observava atentamente o funcionamento financeiro da lanchonete do seu pai, e encantou-se pelos números. Enquanto Maria, aprendia sobre dinheiro durante as idas ao mercado acompanhado do seu pai. Ainda que eu tenha identificado a visualidade como indício, não se pode negar a importante participação dos pais para o despertar para a matemática. Cada qual a sua maneira, eles desempenharam um papel crucial nesses percursos.

Entendi que, ao longo de suas trajetórias, a visualidade trouxe um sentimento de orgulho ao exercício de ensinar. Isso fica evidente na satisfação de Nóbrega ao ajudar seus colegas seus colegas de sala, na surpresa de

Hamilton ao recordar a reação de um professor ouvinte durante sua aula sobre matrizes, e no orgulho de Maria ao afirmar que sua forma visual de ensinar mantinha os alunos surdos concentrados na explicação. Ao olhar para as três histórias, entendi que a visualidade os motivava no percurso de tornar-se professores de matemática, pois ela mostrava como poderiam contribuir significativamente para a vida de outras pessoas.

A partir do indício o *isolamento familiar-escolar* pude compreender que os percursos formativos e profissionais dos surdos professores de matemática se conectaram pela experiência de estar só, mesmo que rodeados de outros pares. Desde os laços familiares, as vivencias escolares, até as experiências profissionais. O obstáculo linguístico foi evidenciado ao longo das três trajetórias e levou os professores a adquirirem autonomia, especialmente nos estudos. O isolamento familiar-escolar se mostrou uma das maiores dificuldades de os surdos tornarem-se professores de matemática.

Ao mesmo tempo, as experiências de isolamento reverberaram e seus desejos de ampliar o diálogo entre surdos e surdos, entre surdos e ouvintes, entre intérpretes e professores de matemática, em prol do ensino de matemática mais inclusivo para surdos.

A *legitimidade profissional* me mostrou que tornar-se professor de matemática foi um ato de coragem. Coragem de sair de um lugar seguro e aventurar-se por espaços não pensados para eles. Tornar-se professor de matemática foi também um ato de resistência, sobretudo quando o espaço onde se desejou atuar era uma escola comum.

Percebi que, para se tornarem professores de matemática, eles precisaram romper com lugares e profissões pré-estabelecidas, como professor de Libras. Tiveram que estudar em escolas que não estavam preparadas para recebê-los; primeiro, tiveram que ocupar espaços para depois conquistar direitos efetivos. Precisaram imaginar-se como professores, mesmo em um ambiente que não os incluía enquanto estudantes. E depois de todo percurso trilhado e já legitimados academicamente, a realidade é que a luta para *ser* professor ainda continua.

O *bigode* não apenas indicou que os percursos formativos foram estabelecidos em meio a diversos obstáculos, mas também que, uma vez superados, abriram caminho para o sucesso. A sutileza desta constatação está

em perceber que muitos obstáculos foram colocados por outros, como o bigode, a não presença do intérprete, os materiais didáticos e editais não acessíveis, as interações sociais que os excluíam. Quando retirei, propositalmente, esses obstáculos de cena, enxerguei pessoas que buscaram ser professoras, com habilidades e dificuldades, como as demais que também apareceram nas narrativas. Ou como bem traduziu Nóbrega: *"me lembro que na disciplina de análise real [risos] era muito difícil estudar. Os professores estavam certos ali explicando. Os ouvintes estavam ali quietos. Ninguém perguntava nada, ninguém tinha dúvida. Eu pensava assim: eles sabem ou não sabem? Aí para algumas pessoas eu perguntava, ninguém entendia também. Eu falava: então eles estão iguais a mim [risos]"*.

O bigode me ajudou a ver que as trajetórias profissionais e acadêmicas dos surdos professores foram atravessadas e motivadas por outras expectativas sociais. Por trás do desejo de tornar-se professores, também existiam sonhos de mudar a condição social da família.

O *lugar do surdo* me deu indícios de que o processo de tornar-se professor de matemática ainda não foi concretizado por completo. Com exceção da trajetória profissional de Maria nas escolas de surdos. Isso aponta para a necessidade urgente de políticas públicas inclusivas que garantam pleno exercício profissional, uma vez que a parte deles, de ocupar os espaços que lhes são de direito, já foi realizada. Os surdos professores têm muito a contribuir com esse processo e, na verdade, vou além e afirmo que este processo não pode avançar sem a participação deles.

A partir das discussões anteriores, acredito ter compreendido como foram estabelecidos os percursos formativos e profissionais de surdos professores. Ao mesmo tempo, quando apresento as narrativas (auto)biográficas na íntegra, permito que você também estabeleça suas interpretações das histórias de vida. Ao passo que, ao analisar essas narrativas, você poderá encontrar respostas diferentes para a questão central desta pesquisa.

E antes de encerrar esta tese, preciso pontuar alguns riscos corridos e limites identificados ao longo dessa jornada.

O primeiro risco foi localizar minha pesquisa num entrelugar surdo - não surdo. Mas, me permiti correr tal risco, especialmente por entender que tanto pessoas surdas quanto pessoas ouvintes tem muito a aprender com histórias de

vida. Foi então que resolvi olhar para a realidade de pessoas, olhar para as experiências. Não existe experiência de vida certa ou errada, existe experiência vivida.

Às pessoas surdas, espero que eu tenha me posicionado num lugar de reconhecer meus privilégios de pessoa não surda, e permitir que minha pesquisa reverberasse questões que somente surdos professores poderiam provocar.

O segundo perigo foi pedir permissão para “retirar” a surdez da discussão numa pesquisa com pessoas surdas. Que lugar de fala eu teria para tal ação? O eminente risco de ser mal interpretada, sobretudo por pessoas surdas, me fez procurar pesquisadores surdos que compartilhassem do mesmo pensamento, e para minha grata surpresa, os encontrei.

Assim como Carvalho (2016, p.129), “proponho olhar de outro modo para o sujeito surdo conduzido para fora do Ser Surdo”. Ao final desta pesquisa e diante das histórias que me contaram, questiono: ao olhar para Nóbrega, Hamilton e Maria enxerga-se professores de matemática ou professores de surdos? Pelo que os surdos professores me contaram, quando é a pessoa surda que ocupa a profissão de professor, o complemento imediato para a palavra professor é “de surdos” e a matemática acaba ficando em segundo plano.

De fato, as escolas comuns ainda se encontram num processo embrionário quando nos referimos ao reconhecimento da profissão de professor de matemática, quando este professor é uma pessoa surda. A cristalização da ideia limitada e preconcebida da surdez, enquanto ausência de audição ou deficiência, impede que se enxergue habilidades em uma pessoa surda para além do que ela pode oferecer aos próprios surdos.

Agora que você conheceu toda a trajetória desta pesquisa, seus personagens principais que a torna única e não universal, os instrumentos que me permitiram interpretar as histórias de vida e os riscos que eu me permiti correr, me sinto confortável para afirmar:

Tornar-se um surdo professor de matemática, para os participantes desta pesquisa, compreende uma trajetória interseccional marcada por isolamentos, obstáculos físicos e atitudinais, experiências visuais e pela coragem de romper um espaço pré-estabelecido pelo marcador linguístico, ainda que a legitimidade alcançada pela formação não tenha garantido a legitimidade do exercício profissional.

E se ainda puder pedir algo, me permita encerrar este texto com as palavras de Nóbrega:

Eu acredito na inclusão, eu acredito que pode surdos e ouvintes aprendendo juntos em parceria com professor surdo e intérprete. É possível e bom para os ouvintes entenderem a minha língua. É importante para o meu amigo surdo saber que ele também pode chegar. É o meu sonho, eu sei que a gente pode, mas espero que sua pesquisa possa abrir mente de outras pessoas.

...que esta pesquisa possa abrir a mente de outras pessoas...

REFERÊNCIAS

ABREU, Fabricio Santos Dias de. **Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas**: um estudo das narrativas de surdos homossexuais. 2015. 184 f. Dissertação (Mestrado Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

AGAPITO, Francisca Melo. **Formação de professores surdos que atuam no município de Imperatriz-MA**. 2015, 159f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015.

ALVES, JF; GOMES, JS. Educação de pessoas surdas em tempos de pandemia: linguagem, pensamento e relações de poder. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 6, p. 306-319, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.12957/riae.2020.51903.

ARAUJO, E, G. **Ensino de matemática em libras**: reflexões sobre minha experiência numa escola especializada. 2016. 244 f. Tese (Programa de Doutorado em Educação Matemática) – Coordenadoria de Pós- graduação, Universidade Anhanguera de São Paulo, 2016.

ARNOLDO JÚNIOR, H. **Estudo da emancipação de sinais matemáticos em língua brasileira de sinais e língua gestual portuguesa**: inquietações sobre uma EREBAS brasileira. 2014. 256 f. Tese (Doutorado), 2016.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & Percepção Visual**; uma psicologia de visão criadora; nova versão. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2004.

BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. In D'AMBRÓSIO, B.S; Lopes, C, P. (Org). **Vertentes da subversão na produção científica em Educação Matemática**. Campinas: Mercado das Letras, 2015. 347-367.

BATISTA, Melissa França de Souza. **Ser mãe ouvinte de filho surdo**: a construção de identidade na narrativa de mães de crianças surdas. 2006. 121f. Dissertação (Mestre em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BISOL, Cláudia Alquati. **Adolescer no contexto da surdez**: questões sobre a sexualidade. 2008, 319f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BOLÍVAR, A. **"¿De nobis ipsis silemus?"**: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4(1), 2002. Recuperado de: <http:// redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar>.

BRAGA, Rafael da Cunha. **Comunicação matemática entre professores ouvintes e o aluno surdo**: memorial de um licenciando de matemática. 2015.

51f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

BORGES, F. A. **A educação inclusiva para surdos**: uma análise do saber matemático intermediado pelo intérprete de Libras. 2013.260 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação para a Ciência e a Matemática. Maringá, PR, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002. **Dispões sobre a Língua Brasileiras de Sinais e dá outras providências**. Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr.2002. nº79, ano CXXXIX, Seção 1, p.23.

BRASIL. Lei de nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. **Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Acesso: 10 mar. 2019.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CÂMARA, Dom Hélder. **O deserto é fértil**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. 2008. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação de Educação - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

CARDOSO, Luana da Luz; JÚNIOR, Carlos Herold. Educação e surdez na década de 1950 no brasil: um panorama histórico acerca de Ana Rímoli de faria dória. In: **Revista HISTEDBR**, Campinas, nº 68, p. 138-156, jun2016 – ISSN: 1676-2584.

CARVALHO, Daniel Junqueira. **Não basta ser surdo para ser professor**: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão. 2016, 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

CASTRO, M. C. P de. **Um olhar para o discurso do aluno surdo interagindo em tarefa sobre medidas no sistema métrico decimal**. 2016. 136 f. Tese de

Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo, 2016.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2ªed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CRENSHAW, K. W. Documento para o encontro e especialistas em aspectos de discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 171-188, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

COSTA, Conceição. **Visualização: veículo para a educação em geometria.** In: Encontro de investigação em educação matemática, ensino e aprendizagem de geometria. Fundão/ES, 2000. Disponível em: < https://silo.tips/download/visualizaao-veiculo-para-a-educaao-em-geometria>

COUTINHO, M. D. M. da C. **A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de matemática numa perspectiva de letramento**. 2015. 268 p. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2015.

DIGIAMPIETRI, Maria Carolina Casati. **Narrativas de mães ouvintes de crianças surdas**: oralidade, metáfora e poesia. 2009. 226f. Dissertação (Mestrado em letras) - Faculdade de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

Ferreira, Priscilla Leonnor Alencar. **O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica**. 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em Esnino) - Programa de Pós Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia 2008.

FILHOS de famílias pobres tem apenas 2,5% de chance de chegar ao topo da pirâmide, aponta estudo. **Carta Capital**. São Paulo, out. 2022. Disponivel em: < https://www.cartacapital.com.br/politica/filhos-de-familias-pobres-tem-apenas-25-de-chance-de-chegar-ao-topo-da-piramide-aponta-estudo/>. Acesso em: 23 maio. 2024.

FURTADO, Rita Simone Silveira. **Narrativas identitárias e educação**: os surdos negros na contemporaneidade. 2012. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRIZZARINI, S. T. **Estudo dos registros de representação semiótica**: implicações no ensino e aprendizagem da álgebra para alunos surdos fluentes em língua de sinais. 2014. 288f. Tese (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática - Universidade

Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 2, p. 327–345, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1516-73132005000200013. Acesso em: 14 fev. 2022.

GIANINI, Eleny. **Professores Surdos de Libras**: a centralidade de ambientes bilíngues em sua formação. 2012, 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

GIRALDO, V. & Fernandes, F. (2019). Caravelas à vista: giros decoloniais e caminhos de resistência na formação de professoras e professores que ensinam matemática. In: **Revista Perspectivas da Educação Matemática**, Mato Grosso do Sul, 12 (30), 467-501, 2016.

Giraldo. V., Matos. D. & Quintero. W, P. (2020). Entre epistemologias hegemônicas e sabedorias outras: a matemática na encruzilhada. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**, 13(1), 49-66. DOI: 10.22267/relatem.20131.40

GODOY, Natália Arantes de. **História, Educação e Trabalho**: uma análise bakhtiniana sobre a constituição do *ser professor surdo*. 2015. 130f. Dissertação (Mestre em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

Godoy, Juliano Bernardino. **As faces do intelectual**: tensionamentos, alinhamentos nas formações e atuações religiosa e acadêmica de Otto Dana. 2023. 228f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Educação, Piracicaba, 2023.

GONÇALVES, Radaí Cleria Felipe; PAES, Ademilson Batista. O SILÊNCIO ELOQUENTE: a gênese do imperial instituto de surdos-mudos no século XIX (1856-1896). In: **Anais Eletrônicos do IV EHECO**, Campo Grande, MS, 2017, ISSN 22374310.

GUIMARÃES, Jessica Suzana. **Narrativa de Surdo**: Relevância da Libras, da oralização e da Comunicação para os surdos congênitos. 2019. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Hall, Stuart. **Cultural identity and diáspora**. In: Rutherford, J (org.), Identity: community, culture, difference, London: Lawrence and Wishart, 1990, pp. 222-237.

JESUS, T, B de. **A produção científica sobre educação de surdos**: uma análise dos anais do encontro nacional de educação matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13, 2019. Cuiabá. **Anais...** Cuiabá: SBEM, 2019. p. 1-13.

JESUS, T. B. de. **(Des)construção do pensamento geométrico**: uma experiência compartilhada entre professores e uma aluna surda. 2015. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LAGE, Aline. **Professores Surdos na Casa dos Surdos**: "Demorou muito, mas voltaram". 2019. 514 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LEANDRO, Everaldo Gomes. **Processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência**: indícios narrativos de professoras que ensinam matemática. 2020, 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sáo Carlos, 2020.

LEITÃO, Vanda Magalhães. **Narrativas silenciosas de caminhos cruzados**: história social de surdos no ceará. 2002, 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2002.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores Culturais surdos: quando eles se constituem no espaço. In: **Perspectiva**. Florianópolis, v. 24, nº Especial, 2006, p. 81 – 100.

KRAEMER, GM, ZILIO, VM. Educação de Surdos na pandemia: a lógica contábil do sacrifício. **Educação, Ciência e Cultura**, Editora Unilasalle, v. 27, n.3, 2022. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18316/recc.v27i3.10198.

MADALENA, S, P. **Investigação da construção do número em LIBRAS**: estudo com crianças surdas. 2017232 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2017.

MAESTRI, Rita de Cássia. **História de vida de uma psicóloga e professora surda**: mediações, desconstruções e construções. 2014, 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MACHADO, L.M.C. **Os surdos, os ouvintes e a escola**: narrativas, traduções e históricas capixabas. Vitória: EDUFES, 2010.

MARCONDES, F. G. V. **Os sentidos do zero**: as metáforas nas expressões de alunos surdos e professores de matemática. 2014, 256 . Tese (Doutorado) - Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo, 2014.

MONTEIRO, Rosa Maria Godinho. **Surdez e Identidade Bicultural**: como nos descobrimos surdos? 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MOREIRA, I, M, B. **Os jogos de linguagem entre surdos e ouvintes na produção de significados de conceitos matemáticos**. 2015, 140 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rede Amazonica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Cuiabá, 2015.

Morosini, M. C., & Fernandes, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, 5(2), 154-164.

MOURA, A. Q. **O encontro entre surdos e ouvintes em cenários para investigação**: das incertezas às possibilidades nas aulas de Matemática. 2020, 216f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Instituo de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro, 2020.

Muylaert, C. J., Sarubbi Jr, V., Gallo, P. R., Rolim Neto, M. L., & Reis, A. O. A. (2014). **Entrevistas narrativas**: um importante recurso em pesquisa qualitativa. Revista da Escola de Enfermagem da USP, 48(Esp2), 193-199, maio 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reeusp/a/NyXVhmXbg96xZNPWt9vQYCt/?lang=pt&format=pdf

NACARATO, Adair M.; PASSOS, Cármen L. B.; SILVA, Heloisa. **Narrativas na pesquisa em Educação Matemática**: caleidoscópio teórico e metodológico. Bolema, Rio Claro, SP, v. 28, n. 49, ago. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2014000200701 Acesso em: 15 dezembro 2021.

OLIVEIRA, Fernanda Ferreira de. **Experiência Estética Infantil**: arte, brincadeira e narrativas de resistências. 2022, 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2022.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. **Revista Paradigma** (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), v. XLI, p. 57-79, jun. 2020. Disponível em: http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/929. Acesso em: 13 dez. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação** (pp. 103-130). São Paulo: Cultura Acadêmica.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (org). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PEIXOTO, Jurema. **Análise dos esquemas de surdos sinalizadores associados aos significados da divisão**. 2015, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

PINTO, G. M. F. **O Intérprete Educacional de Libras nas Aulas de Matemática**. 2018, 255f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática. Rio de Janeiro, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. O bi do bilingüismo na educação de surdos In: **Surdez e bilingüismo**.1 ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Coleción Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autônoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 227-278

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social**. Journal of World Systems Research, v. VI, n. 2, p. 342-386. 2000.

RICOEUR, Paul. **Escritos e Conferências I**: em torno da psicanálise. São Paulo: Loyola, 2010.

RIVEIRO, Camila de Brito. **Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural**: trajetórias escolares de surdos jovens. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RODRIGUES, E. **Produção de sentidos e prova brasil**: o desempenho de alunos surdos em matemática. 2012, 170 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá, 2014.

SALES, E. R. **A visualização no ensino de matemática**: uma experiência com alunos surdos. 2013. 235 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Estadual Paulista - UNESP. Rio Claro, SP, 2013.

SENA, LS; SERRA, IMRS; LIMA, MR. Ensino remoto emergencial e a mediação de intérpretes de Libras no município de Timon –Maranhão. **Roteiro**,v. 47, p.

e27745, 2022.Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27745.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais /Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVA, Bianca Gonçalves da. **Memória e Narrativas Surdas**: O que sinalizam as professoras sobre sua formação? 2012, 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

SILVA, Marinéia dos Santos; SILVA, Heliosa. DA. Movimentos das narrativas na educação matemática brasileira e o lugar da história oral. In: **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 4, n. 10, p. 161-179, 2019. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5818/pdf. Acesso em setembro 2022.

SILVA, Lais Agnes da. **A Universidade pública e a formação de uma professora surda**: narrativas autobiográficas sobre surdez e a Língua Brasileira de Sinais. 2020, 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

SILVA, Márcia Fernandes Quintão da. **As redes formativas de um professor surdo**: processos de subjetivação na construção de uma docência. 2021, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

SIMÕES, RCS, NÓBREGA, PVA. **Educação na pandemia: a realidade do ensino remoto para surdos no município de Pirpirituba/PB**. Dissertação de Mestrado, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/1192.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **O oralismo como método pedagógico**: contribuição ao estudo da história da educação do surdo no Brasil. 1996. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SOLIGO, R. ; SIMAS, V. F. . **Pesquisa Narrativa em Três Dimensões**. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica. Entre o público e o privado: modos de Viver, Narrar e Guardar, 2014, Rio de Janeiro. Programa e Anais Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica.. Rio de Janeiro: BIOgraph, 2014. p. 414-425.

SOUZA, ALS, LEONOR, ACC, GEDIEL, ALB. Ensino Remoto e Acessibilidade na Educação de Surdos: uma análise crítica decolonial da plataforma “Se Liga na Educação”. RBECT – **Revista Brasileira de Ciência e Tecnologia**, p. 138-154. Ponta Grossa, 2022. Disponível em: https://revistas.utfpr.edu.br/rbect/article/view/14798.

STOKOE, W.C. **Semiotics and human sign language**. Mouton: The Hague, 1972.

SKLIAR, Carlos. (org.). **A Surdez**: Um olhar sobre a diferença. 6a ed. Porto Alegre: Editora Mediação. 2012.

TORRES, E. F.,MAZZONI, A. A., MELLO, A. G. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 369-385, maio/ago. 2007.

UM elevador social quebrado? como promover a mobilidade social. **OCDE**, jun. 2019. Disponível em: < https://www.oecd.org/brazil/social-mobililty-2018-BRA-PT.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2024.

VIANA, M, V, G; GOMES, M, R. (2020). Desafios do aluno surdo no ensino superior. In: **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, nº 53, p. 197-214.

ZALASIK, Letícia; BUDDE, Cristiane. A inclusão do surdo no mercado de trabalho: reflexões teóricas sobre fatores que influenciam nesse processo. In: **Revista Educação**, Pesquisa e Inclusão, UFRR, Boa Vista, v. 2, p. 1-21, 2021.

ZANQUETTA, M. E. M. T. **Uma investigação com alunos surdos do ensino fundamental**: o cálculo mental em questão. 2015. 259f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática. Maringá, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, resurgir e reviver. In: CADAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 12-42, 2009.

WALSH, Catherine. Pedagogias Decoloniais Conversa com Catherine Walsh. In: ALARCÓN, Tatiana Gutiérrez, et. al. **Convergências e divergências**: para a educação e "outros desenvolvimentos. Bogotá: Corporação Universitária Minuto de Dios – UNIMINUTO, p. 55–77, 2017.

APÊNDICES

INSTITUTO DE MATEMÁTICA
Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRJ

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática
Doutorado em Ensino e História da Matemática e da Física

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Com a ciência e aceite desse termo você concorda com a participação na pesquisa *"Reflexões sobre a trajetória profissional de surdos professores de matemática a partir de narrativas (auto)biográficas"*. A pesquisa tem como objetivo *compreender, a partir de indícios narrativos, como os percursos formativos e profissionais de surdos professores de matemática foram estabelecidos*. Esta pesquisa é de responsabilidade da aluna Thamires Belo de Jesus, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob orientação do professor Agnaldo da Conceição Esquincalha (UFRJ). A entrevista será realizada pela plataforma Google Meet e gravada com o auxílio da plataforma Streamyard. A entrevista será conduzida por temas gerais e o(a) entrevistado(a) poderá escolher por quais temas deseja iniciar e desenvolver a fala e inserir outros assuntos durante as suas respostas, para construir a narrativa. A entrevista será gravada em formato de áudio e vídeo para posterior transcrição das informações na íntegra. Em nenhuma hipótese a gravação será compartilhada em meios digitais ou físicos. Informo que os resultados serão utilizados apenas para fins acadêmicos e, ainda, que a sua identificação será mantida em sigilo, não constando imagem, nome ou qualquer outro dado que possa identificar o participante no relatório final ou em qualquer publicação posterior sobre esta pesquisa. Em caso de dúvida ou questionamento, entre em contato por um dos meios:

Thamires Belo de Jesus
Telefone: (27) 999471564.
E-mail: thamiresbelo23@gmail.com.

Diante destas explicações, você acha que está suficientemente informado a respeito da pesquisa que será realizada e concorda, de livre e espontânea vontade, em participar como colaborador(a)?

Vila Velha, ___/___/____

Thamires Belo de Jesus
Matrícula 120092955
Universidade Federal do Rio de Janeiro