

## **A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR SURDO DE MATEMÁTICA E SUA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O CASO MARCOS**

### **THE INITIAL EDUCATION OF THE DEAF MATHEMATICS TEACHER AND HIS INCLUSION IN HIGHER EDUCATION: THE MARCOS CASE**

Fábio Alexandre Borges<sup>1</sup>  
Jurema Lindote Botelho Peixoto<sup>2</sup>

#### **RESUMO**

*O advento da inclusão tensionou, em um primeiro momento e até os dias atuais, principalmente as escolas de educação básica a começarem a ressignificar suas configurações de educação. Com o maior número de estudantes com deficiência na educação básica, também aumentou o número de concluintes e, por consequência, o de ingressantes no ensino superior. O enfoque desta pesquisa foi a inclusão de um estudante surdo no curso de licenciatura em matemática de uma IES pública do Estado da Bahia. Como problema de pesquisa, tem-se: em que aspectos a trajetória formativa de um (futuro) professor surdo de matemática tensiona os cursos de formação inicial nas universidades a se tornarem mais inclusivos? A pesquisa foi entendida como do tipo estudo de caso. Para a coleta dos dados, utilizou-se entrevistas semiestruturadas com o (futuro) professor surdo e a intérprete de Libras. Para a análise, pautou-se nos pressupostos da análise de conteúdo. Dentre os resultados, destacam-se a importância do diálogo entre as diferentes instâncias responsáveis pelo atendimento dos estudantes com deficiência no ensino superior; a necessidade de que as instituições organizem espaços de atendimento especializado; e a inclusão de estudantes surdos como*

1. Docente Adjunto da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Campo Mourão, dos Programas de Pós-graduação em Educação Matemática (PRPGEM/Unespar) e de Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PIFOR/Unespar). E-mail: [fabiorborges.mga@hotmail.com](mailto:fabiorborges.mga@hotmail.com)
2. Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGEM/UESC). E-mail: [jurema@uesc.br](mailto:jurema@uesc.br)

*favorável à formação dos demais estudantes também numa perspectiva mais inclusiva.*

**Palavras-chave:** *Formação inicial; Licenciatura em Matemática; Professor surdo.*

## ABSTRACT

*The advent of inclusion has, at first and until the present days, tensed, mainly the schools of basic education to begin resignifying their education configurations. With the higher number of students with disabilities in basic education, the number of high school graduates and, consequently, the number of students entering higher education is increasing. The focus of this research was the inclusion of a deaf student in the mathematics degree course of a public university of the State of Bahia. As a research problem, we have in what aspects does the formative trajectory of a (future) deaf Mathematics teacher tense the initial education courses in universities to become more inclusive? The research was understood as case study. For data collection, we used semi-structured interviews with the (future) deaf teacher and the Libras interpreter. For the analysis, it was based on the assumptions of the content analysis. Among the results, the following ones stand out: the importance of dialogue between the different instances responsible for attending students with disabilities in higher education; the need for institutions to organize specialized service spaces; and the inclusion of deaf students as favorable to the formation of other students also in a more inclusive perspective.*

**Keywords:** *Initial education; Degree in Mathematics; Deaf teacher.*

## Introdução

A inclusão educacional das pessoas com deficiência no Brasil, assim como em outros países, fortaleceu-se a partir da década de 1990 com os pressupostos, dentre outros, da Declaração de Salamanca e seus desdobramentos. Em um primeiro momento, os discursos tornaram-se rapidamente favoráveis à inclusão (RODRIGUES, 2006), todavia as práticas pedagógicas, de lá para cá, continuam sendo o foco das políticas inclusivas, locais e globais, bem como das investigações que se voltam à inclusão das pessoas com deficiência nos ambientes de ensino. A garantia legal à inclusão fez com que presenciássemos estudantes com deficiências nas escolas comuns, e não especializadas, em cada vez maior número. Independentemente da qualidade da oferta dos serviços a esses

estudantes nas escolas, que reflete diretamente em sua permanência em um maior tempo, como consequência, também um número maior desses estudantes começou a concluir a educação básica e, com isso, a ingressar no ensino superior. Há que se destacar que, em nosso país, historicamente as universidades foram ambientes excludentes em diversos aspectos, com destaque para as poucas vagas disponíveis em instituições públicas, principalmente até a década de 2000, ou seja, temos que falar, na atualidade, de inclusão em um ambiente até então excludente, o que, para nós, é altamente positivo sob diversos aspectos. Destacaremos neste artigo um deles mais vinculado ao nosso objetivo de pesquisa apresentado no próximo parágrafo.

Quando temos a presença de estudantes diferentes da maioria, acreditamos que os ensinamentos pensados para esses são favoráveis para todos, corroborando novamente Rodrigues (2006), pois, podemos aprender mais com a heterogeneidade, em detrimento da homogeneidade. Mas, quando se fala em cursos de licenciatura, outro aspecto fundamental deve ser considerado: a formação para a inclusão, ou seja, estamos incluindo e formando futuros professores para a inclusão ao mesmo tempo. Trata-se de duas coisas para as quais as universidades estão aprendendo a lidar na atualidade, simultaneamente. Nada mais coerente, então, do que aproveitar com responsabilidade essa realidade, ou seja, tentar receber os estudantes com deficiência com o respeito às suas necessidades, além de formar os futuros professores para que também o façam. Como discutiremos mais adiante, a presença desses estudantes torna-se favorável nesse sentido, por desnudar preconceitos construídos “bem longe” das universidades, que inadequadamente sobrevalorizam as dificuldades desses estudantes em detrimento de suas possibilidades. Esse caminho parece-nos inadequado em termos de inclusão. Temos que olhar para as possibilidades, para as potencialidades.

Ao pensarmos no quanto o ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior, bem como suas profissionalizações é algo recente, uma das ferramentas que queremos defender nesse artigo é o diálogo. Esses acadêmicos passaram por experiências de ensino, de sucesso ou não, mas, acima de tudo, agora, com maior maturidade, podem contribuir conosco em um processo de escuta acerca de em quais aspectos podemos avançar para melhorar nossas instituições e práticas. Voltando para o caso dos cursos de licenciatura, consideramos também que as experiências de

escolarização fazem parte da constituição da identidade profissional do (futuro) professor (CYRINO, 2016).

No que diz respeito aos estudantes surdos que agora estão ingressando nas universidades, muitos deles, como é o caso de Marcos, que será apresentado a seguir, passaram por uma escolarização conflituosa por não utilizarem a língua da maioria dos demais estudantes e, mais ainda, uma língua que sequer se dá na mesma modalidade oral, mas em outra modalidade, a viso-espacial. Essa é apenas uma das questões que os surdos enfrentam nas escolas comuns, a da comunicação. Outras delas serão apresentadas na sequência.

Com esse contexto inicial, lançamos como problema de investigação: em que aspectos a trajetória formativa de um (futuro) professor surdo de matemática tensionam os cursos de formação inicial nas universidades a se tornarem mais inclusivos?

### **A formação docente inicial e a inclusão do (futuro) professor surdo**

O movimento de inclusão socioeducacional tem tensionado novas configurações de sociedade e educação. A acessibilidade de produtos e serviços tem sido exigida nos ambientes físicos e virtuais, bem como nas instituições educacionais, visando a propiciar o acesso às informações e aos conhecimentos científicos (BRASIL, 2004; 2015) a todos os sujeitos, independentemente de suas condições individuais.

No contexto educacional brasileiro, os dispositivos legais (BRASIL, 1996; 2008; 2011; 2015) apresentam a proposta de educação inclusiva como “uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos a estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Portanto, todos os estudantes público-alvo da Educação Especial – PAEE – (estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) devem estudar “preferencialmente” na rede comum de ensino. Para tanto, essa mesma política regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser estruturado e realizado nesses espaços, em turno oposto ao das aulas, visando a

planejar e desenvolver os processos/recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras que limitem a participação dos estudantes (BRASIL, 2008; 2011).

Desse modo, foi ampliado o acesso de estudantes PAEE nas escolas comuns e, por conseguinte, nas Instituições de Ensino Superior (IES). O Censo da Educação Superior registrou “um crescimento de 5.078 matrículas em 2003 para 23.250 em 2011, expressando um avanço de 357,86%. Desses, 1.373 alunos estavam matriculados nas IES públicas (27,04%) e 3.705 alunos nas IES privadas (72,96%)” (GRIBOSKI *et al.*, 2013, p. 23).

Essa demanda tem demovido pesquisadores e instituições de ensino a investigarem e repensarem ações pedagógicas e curriculares que favoreçam esses estudantes em interação com os outros. Na educação básica, a discussão tem sido realizada há mais tempo, com muitas pesquisas que já enfocam os diversos aspectos relacionados à inclusão de estudantes PAEE – “valores, formação de professores, recursos, currículo e gestão da sala de aula” (RODRIGUES, 2006, p. 1), apontando mitos, impasses ou experiências exitosas.

Entretanto, nas IES, o debate é ainda embrionário e entendemos que isso se deva ao fato de que as práticas têm sido abaladas à medida que esses estudantes ocupam os espaços, sendo que estudantes com deficiência ainda são escassos nesse ambiente historicamente excludente. Rocha e Miranda (2009), em seu diagnóstico sobre as condições de acesso e permanência no ambiente universitário de uma IES, considerando a dimensão arquitetônica e de comunicação, concluíram que esses aspectos não eram eficientes. Nesse caso, coordenadores de colegiado e departamento selecionavam os espaços físicos mais acessíveis e materiais como computadores, negociando horários com os professores e intermediando seu acesso às notas de aulas. Destacaram também a necessidade de uma política de acesso para incentivar os estudantes PAEE a ingressarem na universidade e de uma “sensibilização de equipes diretivas das unidades acadêmicas, dos professores e dos funcionários técnico-administrativos, para que possa haver maior interação entre o aluno deficiente a comunidade acadêmica” (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 36).

Na mesma época dessa pesquisa (2007), a Universidade Estadual da Bahia (UNEB/Jequié) começou a receber estudantes com deficiência e

a estruturar o seu AEE criando, em 2009, o Núcleo de Ações Inclusivas para Pessoas com Deficiência (NAIPD). Esse núcleo foi um dos principais suportes de inclusão mencionados por Marcos nessa pesquisa. Silva (2013) discorreu acerca da atuação desse núcleo e os desafios encontrados pelos discentes com deficiência que já ingressaram ou estão em processo de inclusão naquela IES: “As barreiras atitudinais continuam sendo, porém, o maior desafio, o grande entrave que essas pessoas enfrentam para conseguir permanecer e obter sucesso no Ensino Superior” (p. 18). Para superar esse desafio, recomenda-se que mudanças no Plano Diretor Institucional e no Plano Pedagógico, um número maior de pesquisas acerca da inclusão da pessoa com deficiência e, principalmente, a legitimação desse espaço para estabelecer uma estrutura de serviços que favoreça a trajetória acadêmica do discente.

Nesse sentido, Rodrigues (2006) chama atenção para colocar os recursos e serviços de apoio no mesmo patamar que outros aspectos que propiciam a efetivação de uma Educação Inclusiva (EI) como, por exemplo, a atitude responsiva do professor e da própria instituição de ensino. Para ele, promover a inclusão não deve se traduzir em “democratizar para todos as carências” (p. 8) que a escola/universidade já possui. O autor defende que, para além das atitudes inclusivas, temos que sempre considerar a importância dos recursos, humanos e materiais.

O autor ainda ressalta a necessidade de rever toda a estrutura de escola, inclusive a configuração de um currículo mais flexível que beneficie a todos os estudantes, revendo horários, espaços, tempos, equipamentos, materiais. Esse novo modelo de educação deve ser formatado coletivamente e não apenas de forma solitária por um professor: “[...] a dinâmica da EI repousa muito sobre a iniciativa, os valores e as práticas de inovação do professor; mas não parece correcto afirmar que é pela sua única vontade que a diferenciação do currículo se pode realizar” (RODRIGUES, 2006, p. 10).

Por outro lado, “o protagonismo do sujeito na produção do conhecimento, bem como as novas formas de ser, viver, ensinar e aprender tem exigido repensar conceitos sobre o processo formal de educação” (PEIXOTO; DÍAZ, 2013, p. 181). Particularmente, uma educação baseada na racionalidade técnica, focando o ensino “tradicional” de matemática, em que prevalece a aula expositiva e o treino de exercícios, não tem

dado conta de contemplar todos os estudantes, o que se complica com a chegada de novos públicos.

É possível que docentes, cuja formação foi fundamentada no modelo da racionalidade técnica, tendam a organizar suas aulas de forma “tradicional”, fazendo uso de métodos e técnicas para obter a solução, sem envolver os estudantes na construção do conhecimento e, muitas vezes, sem considerar as diferenças individuais nas formas de aprender. Quando priorizamos o “treinamento” ou o uso de “técnicas” nas aulas de um curso de licenciatura, possivelmente, os futuros professores irão reproduzir em suas aulas, com algum grau de análise crítica e adaptação ao contexto.

Essa concepção equivale à definição da prática como imitação de modelos ou como instrumentalização técnica, explicitada por Pimenta e Lima (2004), que pressupõe a realidade imutável e os estudantes “idealizados” sob um padrão, sem considerar as transformações sociais trazidas pelo processo de democratização do acesso, ou seja, nossas práticas na universidade influenciam os futuros professores que, muitas vezes, de acordo com as autoras, não possuem subsídios suficientes para a ponderação crítica. Portanto, diversificar recursos, projetos e pensar coletivamente na diferenciação do currículo é benéfico para todos os estudantes. Sendo assim, outras racionalidades são requeridas (mais práticas e críticas) que demandam alterar a perspectiva do ensino e aprendizagem: o aprendiz no centro da produção de conhecimentos de forma a participar do seu processo de aprender.

Em relação à inclusão educacional de surdos, o pressuposto até pouco tempo atrás era a reabilitação baseada na abordagem oralista: fazer o surdo falar e ouvir (ler lábios) para se aproximar do padrão ouvinte. Devido ao fracasso escolar dessa proposta, do reconhecimento linguístico das línguas de sinais e das pesquisas em diversas áreas (Linguística, Sociologia, Educação etc.), a valorização do oralismo foi repensada e surgiu a abordagem bilíngue, que, inclusive, tem influenciado as recomendações das políticas públicas no Brasil (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2011). O bilinguismo preconiza o domínio de duas línguas: a língua de sinais, como primeira língua (língua natural), e a Língua Portuguesa (para a leitura e escrita), no caso do Brasil, como segunda língua.

Nas escolas regulares, a implantação dessa abordagem supõe-se efetivada pela presença do intérprete em cada aula, pelo ensino de Libras



ministrado pelo instrutor surdo ou ouvinte e pela complementação do português escrito no AEE como segunda língua (BRASIL, 2008). Dessa forma, os conteúdos escolares devem ser acessados por meio da Libras, entretanto essa língua deve ser considerada como um “fator de desenvolvimento global dos surdos, e não como um recurso acessório às práticas pedagógicas”, pois a “forma viso-espacial de apreensão e de construção de conceitos” conecta o surdo à sua “comunidade surda” (DORZIAT; ARAÚJO; SOARES, 2011, p. 26).

Nesse sentido, as pesquisadoras surdas Perlin e Strobel (2006) defendem uma Pedagogia Surda, que considera as especificidades da pessoa surda e cuja proposta se baseia em um afastamento das modalidades tradicionais de educação que buscam a “normalidade” por meio de métodos clínicos, no sentido de valorizar a identidade surda em contato com o “outro” surdo, com a língua de sinais, as narrativas surdas e sua experiência visual.

Essas preocupações pontuadas até então são deslocadas agora para o ensino superior, trazendo demandas próprias, abordadas em algumas pesquisas que tematizam o desafio do acesso e permanência de surdos nas IES. O acesso tem sido garantido, contudo a permanência do estudante surdo tem esbarrado em dificuldades. Ziliotto, Souza e Andrade (2018) denunciam a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva por conta de não poderem escolher sua própria grade de disciplinas devido à logística do intérprete. Dessa forma, facilita-se a organização da universidade, do intérprete, mas não se considera a necessidade de autonomia do surdo na escolha das disciplinas.

Na configuração “professor, surdo e intérprete” na sala de aula, muitas vezes o profissional intérprete não é ouvido, mas as suas experiências podem fornecer indícios para o ensino de matemática mais acessível, pois esses estão mais perto do estudante na vivência escolar do que o professor que, geralmente, não sabe Libras e tampouco tenta uma aproximação comunicativa. A pesquisa de Borges e Nogueira (2016) apresenta as vozes das intérpretes, cujas narrativas sugerem a manutenção do diálogo entre todos os envolvidos no processo educacional, principalmente, quando se têm surdos ou outros estudantes com deficiência.

No ambiente universitário, Bisol et al. (2010) enfatizam que o contato com o surdo e sua língua provoca inicialmente curiosidade e



estranhamento por parte dos ouvintes, mas, em seguida, pode favorecer a quebra de preconceitos, pois esses passam a reconhecer a Libras como outra língua, sendo que suas crenças acerca da surdez e da Libras podem ser ressignificadas. Por sua vez, os licenciandos ouvintes terão que atuar, provavelmente, com seus futuros alunos alguns também surdos, e o contato com surdos ainda na licenciatura contribui nessa formação. O desafio dos cursos de licenciaturas nas IES é “formar profissionais educadores que não sejam apenas instrumentos de transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, de novas atitudes e práticas que valorizem a diversidade humana” (GLAT; PLETSCHE, 2010, p. 349).

A inclusão de surdos nas IES e, sobretudo, a formação do professor de matemática surdo representa um desafio a mais para a instituição formadora. Nesse momento, deve-se ultrapassar o “estranhamento” inicial para trabalhar na redução de barreiras instrumentais e de comunicação pelo reconhecimento de suas especificidades, a modalidade viso-espacial e a Libras no ensino e aprendizagem.

## **Encaminhamentos metodológicos**

A presente pesquisa insere-se no campo qualitativo, caracterizando-se, mais especificamente, como um estudo de caso. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso permite um aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, revelando aspectos difíceis de serem enxergados “a olho nu”. Além disso, essa metodologia favorece uma visão holística sobre os acontecimentos da vida real, destacando-se seu caráter de investigação empírica de fenômenos contemporâneos. Há, contudo, que se ter clareza de que devemos ter cautela com as conclusões do tipo generalistas.

O futuro professor, que denominaremos pelo pseudônimo de Marcos, nasceu ouvinte, tornando-se surdo aos dois anos de idade. No momento da entrevista, ele tinha 47 anos e estava há 7 anos no curso de licenciatura em matemática de uma universidade pública do Estado da Bahia. Ao ser interrogado em que semestre estaria matriculado, Marcos afirmou que estava cursando disciplinas de vários semestres devido às reprovações pelas quais passou, com a previsão de conclusão do curso em 2020 (um ano e meio após a realização da pesquisa). Cabe destacar também que os familiares de Marcos, segundo ele, não sabiam se comunicar pela Libras,

utilizando majoritariamente a oralidade e/ou gestos (não os sinais). Além disso, Marcos relatou-nos que começou a aprender a Libras somente aos 20 anos, quando teve contato com surdos adultos pela primeira vez.

Nosso primeiro contato com Marcos foi durante um evento em outra instituição pública de ensino superior da Bahia, em uma mesa-redonda, da qual participaram os dois autores desse artigo e ele. Nessa mesa-redonda, a temática foi a inclusão dos surdos nas aulas de matemática, sendo que Marcos relatou sua vivência como acadêmico de licenciatura em matemática. Esse momento foi fundamental, tanto pelo fato de termos conhecimento de sua história, quanto para começarmos a pensar na importância de relatarmos as especificidades que ali presenciamos dessa formação. Cabe destacar também que nesse mesmo evento e momento estava presente a intérprete que o acompanha em suas aulas na graduação, sendo que ela serviu de colaboradora nessa pesquisa, tanto para fornecer outras informações técnicas, quando no papel de interpretação da entrevista, como descreveremos a seguir.

Nosso percurso teve início com a elaboração do roteiro de perguntas, constituído por seis questões abertas que foram utilizadas com o sujeito durante a entrevista semiestruturada. Para a elaboração das questões, pautamo-nos nas discussões oriundas da mesa-redonda, em nossas leituras acerca da inclusão dos surdos nas aulas de matemática e/ou na formação do (futuro) professor de matemática numa perspectiva inclusiva, bem como em nossas próprias pesquisas anteriores. As perguntas versavam acerca dos seguintes temas: a) informações pessoais (idade, tipo de surdez – congênita, perda, lateralidade – quando iniciou o curso de matemática, quando possivelmente concluirá, o domínio ou não da Libras pelos familiares, como aprendeu a Libras etc.); b) o período de escolarização, antes da universidade; c) o processo de ingresso no ensino superior; d) o período de formação já na universidade e seus diversos aspectos (relação com os professores e os colegas de turma, serviços de intérprete de Libras, flexibilizações curriculares, avaliações de aprendizagem, desempenho acadêmico, estágio supervisionado etc.); e) a necessidade ou não de mudanças no curso de matemática com vistas à inclusão de alunos surdos; f) expectativas futuras profissionais.

A entrevista foi realizada a distância pelo sistema Skype, sendo utilizadas três conexões: uma para cada um dos autores desse texto e uma para o Marcos e a intérprete. As perguntas eram feitas somente por um

dos pesquisadores, ficando o outro na condição de ouvinte e colaborador. A intérprete ouvia a pergunta, interpretava do Português para a Libras e, simultaneamente às respostas de Marcos, ela também interpretava, agora da Libras para o Português. Para além dessa tarefa, a intérprete também esclareceu outras dúvidas que ficaram na entrevista. Esses esclarecimentos serão postos em nossa análise nos momentos considerados mais adequados.

Após a coleta de dados, a entrevista foi transcrita integralmente, sendo considerados apenas os textos originados dos áudios em Português das perguntas (dos pesquisadores) e respostas (de Marcos interpretadas pela intérprete). Com esses textos, por meio da análise de conteúdo na perspectiva de Moraes (1999), houve o tratamento dos dados. Essa metodologia exige um grande envolvimento e impregnação do pesquisador no material, pois esse contato é um dos fatores que possibilita a emergência de novas compreensões do fenômeno investigado. Cientes disso, destinamos um tempo para leituras cuidadosas da entrevista.

Após as leituras, realizamos a desconstrução da entrevista e o processo de unitarização (MORAES, 1999). Esse processo implica dividir a entrevista em unidades de significado (US), que são fragmentos da fala do entrevistado, dos quais se pretende perceber sentidos menores, implícitos no discurso do sujeito. Em nossa pesquisa, tivemos a separação de 121 unidades de significado. Das unidades de significado, procedeu-se à redação do que denominamos de compreensão ideográfica do sujeito, ou seja, trata-se de uma tentativa de reorganização das ideias do entrevistado, da qual se excluem as redundâncias, repetições, exemplificações etc., ou seja, mantêm-se os principais aspectos que lançam luzes ao fenômeno em questão. Trata-se, portanto, de um texto descritivo. Por fim, o texto que segue também já está acompanhado de nossa análise, na medida em que buscamos dialogar com os referenciais teóricos que nos subsidiaram, ou seja, descrição e análise estão justas no que denominamos a seguir de compreensão ideográfica do Marcos. Das 121 unidades de significado, algumas delas aparecerão em nossa compreensão ideográfica, no sentido de ilustrar a análise. Quando isso ocorrer, utilizaremos aspas para limitar tais unidades.

Numa tentativa de construção de um enredo mais coerente para o leitor, construímos a análise por meio da compreensão ideográfica do Marcos na seguinte ordem: os aspectos relacionados ao domínio e a aprendizagem

da Libras por Marcos e seus familiares; o período de escolarização e a relação com a matemática; o ingresso na universidade; o período de formação inicial como futuro professor surdo de matemática; e as expectativas futuras. Segue, portanto, nossa compreensão ideográfica.

## **Compreensão Ideográfica do Marcos**

### *Do domínio e a aprendizagem da Libras por Marcos e seus familiares*

Quando tocamos em questões relacionadas ao domínio e aprendizagem da Libras por Marcos, ele nos relatou que a alfabetização nessa língua foi tardia, ocorrendo somente por volta dos 20 anos, em consequência do contato com outros surdos usuários da Libras. Tal fato fica claro na seguinte unidade de significado (US): “[...] comecei a encontrar com outros surdos [...]. Aí eu percebi que os outros surdos utilizavam uma língua diferente”. Em sua família, a comunicação ainda ocorria por meio da oralidade no momento da entrevista. Considerando a idade de Marcos até então, 47 anos, nota-se que seu contato com a Libras ocorreu em um dos “apogeu” dessa língua, poucos anos antes de se tornar uma língua oficial brasileira dos surdos (BRASIL, 2002), quando o bilinguismo passava a ecoar nas políticas públicas.

O não domínio da Libras pelos pais deriva de diversos fatores, no caso de Marcos, podemos dizer que o período de oralização dos surdos é um deles. Todavia, não podemos ser ingênuos em pensar que, na atualidade, já com o período do bilinguismo, a realidade seja diferente. Entretanto, entendemos que o advento bilíngue tende a ampliar o número de familiares que, preocupados com a comunicação em casa, passem a se tornarem também bilíngues, já que a maioria dos pais de surdos são ouvintes (BORGES, 2013).

Schemberg, Guarinello e Massi (2012) investigaram o ponto de vista de pais e professores com relação às interações linguísticas no âmbito familiar e escolar. Segundo os autores, há desconhecimento não somente da língua, mas também da surdez e dos surdos, o que gera interações restritas e pouco efetivas com vistas à escolarização. Nesse sentido, somos levados também a problematizar que, quando não se conhece bem as potencialidades de seus próprios filhos ou estudantes, outra relação, aquela entre pais e agentes da escola com vistas a pensar melhores prá-

ticas escolares, também não surtirá efeitos mais adequados. Afinal de contas, como planejar algo para alguém com quem nossas interações não são apropriadas, tampouco interagimos para além do “bom dia”, “vai dormir”, “já almoçou?”?

Outro aspecto que merece destaque quando temos um não domínio da Libras já “em casa” diz respeito aos conhecimentos matemáticos pré-escolares. Borges e Nogueira (2013) destacam o fato de que esse não domínio influencia diretamente na aprendizagem de conhecimentos que as crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes (ou também surdas filhas de pais surdos ou não) têm maior possibilidade para o seu aprendizado antes do período escolar. Segundo os autores, todos nós somos imersos a diversos diálogos com nossos familiares, amigos, nos quais aparecem elementos matemáticos, e se o diálogo não for adequado, o aprendizado pré-escolar ficará comprometido. E pensando em nosso sujeito, como futuro professor de matemática, entendemos que essa questão se complica, visto que, além dele afirmar não ter tido uma comunicação em Libras com os familiares, ele mesmo não dominava tal língua, a qual considera-se na atualidade, na perspectiva bilíngue, a mais adequada para a comunicação e escolarização dos surdos.

#### *Do período de escolarização e a relação com a matemática*

Optamos por tocar em assuntos relacionados à escolarização de Marcos e, mais especificamente, às aulas de matemática, para entendermos melhor o seu processo formativo nessa disciplina. Entendemos que todos nós passamos a nos formar professores a partir do momento em que ingressamos na escola, ainda que no futuro não optemos por essa carreira, ou seja, nossa identidade profissional docente (CYRINO, 2016) começa a se constituir ainda na condição de estudantes, formemo-nos docentes ou não.

A escolarização de Marcos foi, segundo ele, toda em escolas comuns, não especializadas, nas quais a língua majoritária era o Português e sequer ele pode contar com a presença de intérpretes, o que não era ainda uma garantia legal. Tal fato é relatado a seguir: “Sempre sozinho, sem nenhum intérprete”. As escolas pelas quais ele passou, localizadas nos Estados de São Paulo e Bahia. Quanto à aceitabilidade da matrícula, ela

não foi negada, contudo notamos pelas suas narrativas que sua permanência nem sempre foi apoiada e/ou celebrada, como apontado pela US a seguir, quando de sua mudança de escola durante a 5ª série do ensino fundamental (atual 6º Ano): “[...] todo mundo queria que eu mudasse de escola e, depois de muita insistência, eu mudei”. Com isso, fica claro o fato de que não havia um processo de inclusão, de transformação bilateral, da escola e dos sujeitos, para que a permanência ali fosse possibilitada com boa qualidade em sua aprendizagem. E, com isso, ressoamos as palavras de Rodrigues (2006), no sentido de que a presença desses sujeitos, até então, foi condicionada: eles poderiam ficar nas escolas comuns até que não causassem transtornos a elas.

Em outros momentos, também fica a ideia de uma incredulidade por parte dos familiares com relação às possibilidades de escolarização de Marcos, dando a impressão de que “o pouco já seria muito”. E assim, ir para a escola sempre dependeu de pedidos por parte de nosso entrevistado. Alguns dos trechos que refletem esse nosso destaque estão nas seguintes US’s: “Comecei a pedir novamente a minha mãe para me colocar na escola [depois de um tempo sem estudar, após vir morar na Bahia]”; “[...] percebi os alunos ouvintes indo para escola e eu em casa sempre [...]”; “[...] por muita insistência, minha mãe liberou para eu ir para a escola [...]”; “Quando eu cheguei no quinto ano, a minha mãe novamente falou [...] que eu não podia estudar mais [...]”.

Essa descrença familiar deve ser analisada no contexto em que Marcos foi escolarizado, ou seja, há 40, 35 anos antes de 2018, o ano em que a entrevista ocorreu. Nesse período de sua escolarização, podemos afirmar que a incredulidade familiar quanto ao sucesso e à permanência das pessoas com deficiência nas escolas estava atrelada à falta de informações, à garantia legal, à ausência de diálogo entre família e escola e, no caso dos surdos, ao não domínio da Libras, como já discutido anteriormente. Os “dilemas na escolarização do filho com deficiência” foram investigados por Cordeiro, Ribeiro e Schulze (2013) já em período mais contemporâneo a essa nossa pesquisa. Na referida pesquisa, percebeu-se ausência de clareza por parte dos pais no sentido da educação inclusiva, ou seja, eles acabam encaminhando os filhos para a escolarização em escolas comuns porque há um discurso maior que cria esse movimento. Atrelado a isso, os autores destacam a falta de conhecimento dos direitos e deveres por parte desses familiares em relação aos seus filhos e, com isso, ainda que

em algumas situações os pais notem que os atendimentos educacionais não estejam sendo adequados, eles não questionam tais práticas.

Outro destaque feito por Marcos de sua escolarização foi quanto à ausência de metodologias voltadas para suas especificidades. E isso se complica ainda mais se combinarmos a ausência de metodologias adequadas com a ausência da Libras. Entendemos que os surdos necessitam de uma exploração maior dos aspectos visuais (BORGES, 2013), em detrimento de abordagens excessivamente oralistas, textuais, ou seja, voltadas mais para os ouvintes do que para os surdos, que tem na experiência visual (STROBEL, 2009) uma das marcas mais fortes da cultura surda. Por outro lado, essas explorações visuais devem vir acompanhadas da Libras como primeira língua, o que não era uma realidade para Marcos.

Algumas passagens que ilustram as questões pontuadas no parágrafo anterior estão nas seguintes unidades de significado: “As atividades eram sempre iguais a de ouvinte, não tinha metodologia nenhuma para surdo”; “[Com relação às mudanças necessárias para a escola se tornar inclusiva] Primeiro deveria ser a escola. É... adaptada mais para o surdo [...] a metodologia [...]”; “[...] porque às vezes o professor ouvinte, ele não tem como, ele não sabe como adaptar as atividades”. Atrelado à ausência de metodologias adequadas, Marcos denunciou a falta de interação com os professores e também com a maioria dos demais estudantes ouvintes. Tal ausência de interação entre estudantes surdos e ouvintes também foi apontada por Borges (2013). Com isso, Marcos passou a depender de alguns poucos colegas de turma das classes pelas quais passou, conforme podemos notar nas seguintes unidades de significado: “[...] até que encontrei um amigo e começou a me ensinar por meio dos jogos como dominó [...]”; ‘Alguns colegas que interagem comigo e passava os conhecimentos’; “[...] aí foram embora [os colegas que interagem] aí eu fiquei sozinho [...]”; “Aí alguns ouvintes que eram meus colegas contribuíam e iam sempre me ajudando”.

Silva e Gomes (2018) investigaram a relação surdo-ouvinte em processos de inclusão escolar por meio da percepção de intérpretes de Libras. Segundo os autores, as contribuições dessa relação são para os dois lados e se agrupam em aspectos sociais, culturais e educacionais. Nos aspectos sociais, surdos e ouvintes passam a debater conhecimentos e questões de ordem social mais amplas, o que muitas vezes não ocorreria na convivência com os “iguais”. Nos aspectos culturais, destacamos, do



referido texto, a oportunidade da quebra de preconceitos, na medida em que o grupo majoritário (ouvinte) tem contato com as possibilidades, e não somente com as impossibilidades, dos estudantes surdos, ou seja, a cultura ouvinte assume que há outras possibilidades de culturas, como a surda. E, por fim, com relação aos aspectos educacionais, trazemos para corroborar os resultados desses autores a contribuição de Rodrigues (2006), para quem todos nós, seres humanos, aprendemos muito mais com a heterogeneidade, e não com a homogeneidade.

Focando um pouco mais nas aulas de matemática e revisando o que discutimos até então quanto à escolarização de Marcos, não é de se estranhar que, em sua fala, ele afirme que “[...] em relação à matemática aprendia só os números”. Aprender números, nesse caso, era escrever a sequência dos números, e não aprender/compreender o conceito de número. Por outro lado, Marcos afirmou que, ainda assim, tinha maiores facilidades nessa disciplina do que em outras, como em Português ou Redação. A dificuldade com disciplinas que dependem quase que exclusivamente de uma língua a qual ele não domina é compreensível. No caso da matemática, muitas vezes seu ensino privilegia as técnicas, em detrimento da compreensão e, com isso, a visualidade necessária para o processo de construção de uma resolução de uma questão matemática, sem compreensão, somente valorizando a técnica, com esquemas, pode favorecer os estudantes surdos. Porém, cabe destacar que não somos favoráveis a um ensino matemático tecnicista, mas àquele que busque a compreensão matemática dos sujeitos.

Borges e Nogueira (2015) analisaram o desempenho de estudantes surdos em tarefas matemáticas em busca de suas compreensões, para além de uma possível memorização de técnicas matemáticas. Os autores notaram que, mesmo lidando na coleta dos dados da pesquisa com tarefas semelhantes a outras já aplicadas em sala de aula comum, “[...] as alunas surdas demonstraram incompreensão das atividades e conceitos matemáticos discutidos em sala de aula” (p. 177). Os autores entendem que a escola, dita inclusiva, ainda precisa avançar em diversos aspectos em consideração à presença dos surdos e ouvintes no mesmo espaço, repensando seus currículos, metodologias, formações docentes etc.

Marcos afirmou-nos que nunca teve que repetir alguma série escolar, tampouco necessitava realizar as denominadas recuperações de aprendizagens, que ocorriam ao final dos anos letivos. Esse “sucesso”, segundo

ele, gerava espanto, diante de tantas dificuldades, conforme a US a seguir: “As pessoas ficavam admiradas com aquilo porque eu era surdo, não tinha intérprete e passava sempre”. Em nossa entrevista, não tivemos o objetivo de investigar os processos avaliativos de Marcos. Entretanto, preocupa-nos saber que ele sequer teve avaliações em algumas séries, conforme o trecho extraído de sua entrevista: “[...] era muito difícil estudar porque eu nunca tive teste durante esse tempo todo”, ou seja, “não reprovar”, nesse caso, esteve relacionado a “não avaliar”. Não queremos advogar em uma defesa neutra das avaliações de aprendizagem, como se elas, de maneira isolada, pudessem dar respostas quanto aos ensinamentos e às aprendizagens de nossos estudantes. Porém, sem elas, como ter essas possibilidades de respostas? Quando avaliamos temos também a oportunidade de conhecer nossos estudantes e também nos autoavaliar. E se conhecê-los é importante, no caso daqueles com alguma deficiência é fundamental, caso se queira promover uma inclusão de fato, que resulte em práticas inclusivas.

Para introduzir a próxima discussão acerca do ingresso na universidade, ao olharmos a história de escolarização de Marcos, entendemos um pouco mais sua preocupação ao afirmar que “[...] quero ser um professor porque como surdo eu vou poder auxiliar melhor nessas situações”.

### *O ingresso na universidade*

Antes de falarmos do ingresso propriamente na universidade, temos que tratar do movimento de tentativa de alcance dessa vaga por Marcos. A escolarização de nosso entrevistado, com os contratempos discutidos até então, renderam uma tentativa de ingresso na universidade que não foi direta. Em um primeiro momento, como muitos jovens, Marcos trocou a tentativa do vestibular por uma vaga de emprego. O tempo em que ele ficou sem estudar não ficou claro na entrevista, entretanto, nesse meio tempo, ele passou a ter contato com surdos adultos usuários da Libras, o que certamente o motivou em diversos aspectos, incluindo o direito a uma vaga no ensino superior. O contato com a comunidade surda é fundamental para os mais jovens na mesma condição, para que se compartilhem os significados culturais dessa comunidade (RIBEIRO; SILVA, 2016). Para Marcos, foi muito importante encontrar “[...] outros surdos também que [ele] considerava muito sábio e inteligente”.

Em seus encorajamentos, quando decidiu por prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aconselhado por uma intérprete de sua cidade (Jequié-BA), encontrou-se com uma professora que, em diálogo com ele, notou que o mesmo tinha grandes dificuldades com a escrita e compreensão do Português, além de não conhecer também a Libras. Como nesse período tal língua já estava oficializada e, em certa medida, garantida, inclusive com intérpretes nas salas de aula, essa professora sugeriu que Marcos se matriculasse novamente no ensino médio. Com isso, Marcos fez duas vezes o ensino médio, já que a escola aceitou a matrícula<sup>3</sup>. Assim, foi possível aprender um pouco mais tanto dos conceitos escolares quanto da própria Libras, a qual não conhecia suficientemente. Marcos passou por um período de transição entre o oralismo e o bilinguismo, o que certamente trouxe consequências para sua escolarização e formação, como o fato de ter que cursar o ensino médio duas vezes para aprender o mínimo necessário tanto do Português como segunda língua como da Libras como primeira.

Concluído o “segundo” ensino médio, Marcos pôde, enfim, realizar a prova do ENEM no ano de 2009. Segundo ele, os familiares não foram informados de sua tentativa no exame. Em suas palavras: “aí eu na minha casa saí arrumado sem avisar para outras pessoas que eu ia fazer em Jequié [...]”. A prova lhe foi aplicada já com o apoio de um intérprete de Libras que, segundo ele, foi garantido junto ao Ministério Público, numa ação anterior contra o Ministério da Educação. Marcos foi aprovado para o curso de matemática. A US a seguir trata da surpresa com o resultado da aprovação. “[...] eu tomei um susto porque eu tinha sido aprovado no curso de matemática [...]”. Com isso, Marcos passou a ser licenciando de uma universidade estadual do interior da Bahia, conforme relataremos e analisaremos no próximo subtítulo.

### *O período de formação inicial como futuro professor surdo de matemática*

As US que se referem aos primeiros contatos com o ambiente universitário revelam, do ponto de vista de Marcos, ao mesmo tempo sensações como curiosidade, admiração e receptividade. Algumas das

---

3. Na entrevista, não ficaram claras as questões legais acerca da possibilidade ou não de um estudante que já tem concluído o ensino médio fazê-lo novamente.

US que tratam desses momentos são: “As pessoas ficaram me olhando e me analisando [...]”; “Eu não conseguia enxergar nenhum preconceito com relação a isso”; Quando eu começava a sinalizar as pessoas ficavam ali admiradas, curiosas”; “[...] o acolhimento foi bem receptivo”. Mais especificamente nessa última unidade de significado, notamos que a admiração e estranhamento dos ouvintes com relação aos surdos advém do uso de uma língua em modalidade diferente. Se nós, ouvintes, quando escutamos um estrangeiro utilizar uma língua na mesma modalidade oral, já nos sentimos curiosos, quando a modalidade é outra, a viso-espacial, o estranhamento se acentua. Tal aspecto também foi destacado na pesquisa de Bisol, Valentini, Simioni e Zanchin (2010).

Com relação às interações, Marcos relata que tanto acadêmicos quanto professores ficavam ansiosos em não poder se comunicar diretamente em Libras com ele, conforme a US a seguir: “[...] eles ficam um pouquinho ansiosos assim por não saber a Libras, não conversar diretamente comigo [...]”. Alguns dos estudantes buscaram aprender alguns sinais para facilitar o diálogo com o próprio Marcos, como nesse relato: “[...] eu começo ensinar primeiro alguns sinais, como boa noite para eles fiquem mais à vontade”. Para aliviar a tensão com a dificuldade de comunicação, Marcos tentava explicar para os colegas que a intérprete estava ali justamente para tal tarefa. Silva e Gomes (2018) também verificaram que a relação surdo/ouvinte pode estimular esses últimos à busca pelo aprendizado da Libras, favorecendo a disseminação da língua.

No que diz respeito à escolha de seu currículo, das disciplinas a serem cursadas, notamos, pela fala de Marcos, uma interferência por parte do coordenador do Colegiado do Curso. Segundo Marcos, “[...] foi aconselhado pegar quatro ou cinco disciplinas para que eu possa dar conta”, sendo que o “[...] coordenador do colegiado [...] sempre orientando [...] qual disciplina tenho que pegar”. Em outro trecho da entrevista, Marcos afirma que essa interferência, muitas vezes, foi contra sua própria vontade: “[...] às vezes eu quero pegar umas disciplinas aí e ele fala que ainda não é necessário, é necessário pegar outras [...]”. Ziliotto, Souza e Andrade (2018) investigaram a evasão de estudantes surdos no ensino superior, um dos aspectos, segundo eles, que interferem nessa evasão, diz respeito justamente a “movimentações acadêmicas” (p. 737). No caso dessa pesquisa, verificou-se que 66,67% dos estudantes surdos passaram por tais movimentações, consequentes, dentre outros aspectos, em relação às

disciplinas escolhidas. Ainda que na pesquisa de Ziliotto, Souza e Andrade (2018) os autores tenham apontado que a maioria dessas movimentações foram feitas por conta de facilitar a logística do trabalho do intérprete, entendemos que não respeitar a vontade do estudante é uma limitação para esse. E, muito provavelmente, esse não respeito às escolhas esteja associado às deficiências do próprio sistema de ensino e formação inicial como um todo, e não dos acadêmicos.

Para conseguir compreender os conteúdos discutidos nas disciplinas do curso de licenciatura em matemática, na questão da tradução e interpretação, Marcos contou em todos os momentos com uma intérprete de Libras no interior da universidade, bem como no estágio supervisionado obrigatório realizado em escolas, portanto fora da universidade. Até mesmo nas aulas de natação, realizadas como atividade física na universidade, a intérprete atuava diretamente com Marcos. As US a seguir abordam esse acompanhamento e a importância do papel da intérprete: “[...] sempre o intérprete tá comigo [...] colegiado, secretaria qualquer ambiente, sempre o intérprete tá comigo [...] o intérprete também me acompanha na natação”; “Se não tiver com o intérprete, vai ter um bloqueio”.

O histórico de escolarização de Marcos permite-nos dizer que essa experiência de ter uma intérprete lhe auxiliando na sala de aula e demais ambientes é uma novidade para ele somente no ensino superior, não tendo ocorrido durante a sua educação básica. Borges e Nogueira (2016) tentaram entender alguns aspectos do ensino e da aprendizagem de matemática para estudantes surdos sob o ponto de vista dos intérpretes de Libras. Nos dados dos autores, as entrevistadas relatam que, raramente, a escuta das intérpretes é exercitada em ambientes escolares, no sentido de dialogar com esses agentes, objetivando diminuir barreiras que se opõem a uma maior qualidade no ensino e na aprendizagem dos estudantes surdos. Afinal de contas, intérpretes de Libras atuam em uma “zona de contato” (PRATT, 1999, *apud* MASUTTI e SANTOS, 2008) entre duas culturas diferentes, a surda e a ouvinte e, nesse sentido, eles têm muito a contribuir. Com isso, mais do que comemorarmos o fato de que a intérprete de Marcos estava em todos os ambientes e momentos, devemos clamar para que esses profissionais sejam ouvidos.

Quando questionado acerca de como Marcos estuda para além da sala de aula, ele afirmou que costumava pedir apoio a alguns colegas de turma com uma “[...] explicação a mais [...]”. Porém, a grande contribuição,

segundo ele, vinha de um serviço especializado disponibilizado na forma de monitorias, algumas delas ofertadas pelos próprios professores, outras por outros estudantes das mesmas disciplinas de maneira voluntária. Essas monitorias, segundo ele, eram ofertadas pelo Núcleo de Apoio à Inclusão da Pessoa com Deficiência (NAIPD), em que Marcos também contava com a interpretação em Libras pela mesma profissional. Em conversas com a intérprete durante essa entrevista, em busca de esclarecimentos maiores acerca de como funcionam essas monitorias, ela nos esclareceu que existiu um esforço coletivo tanto dos membros do Núcleo quanto do Colegiado dos Docentes do Curso em que Marcos estudava, no sentido de que essas monitorias ocorressem sempre que possível, o que vinha se sucedendo satisfatoriamente. Esse tipo de iniciativa é fundamental e louvável para qualquer estudante que tenha dificuldades de aprendizagem, o que é bastante comum em cursos de matemática, mas fundamental para pensarmos a inclusão de estudantes surdos, inclusão que reflita em aprendizagem, em maior permanência no ensino superior etc.

Outro aspecto que precisamos destacar é o fato da participação de alguns dos próprios professores das disciplinas na condição de monitores. Esse contato direto contribui sob vários aspectos: diminui preconceitos por parte dos docentes, amplia as preocupações com as necessidades específicas dos estudantes (nesse caso, os surdos), aproxima os sujeitos envolvidos no ensino e na aprendizagem, tornando os processos de sala de aula mais coerentes etc. Para além disso, sob o ideal de uma educação inclusiva, acreditamos que as atividades pensadas para estudantes com deficiência contribuem com um maior número de estudantes. Não somos ingênuos em esperar que em toda universidade os docentes tenham disponibilidade em serem monitores, já que esses já têm sua carga horária normalmente completada com outras atividades. Entretanto, temos, sim, que levantar a bandeira de que, se quisermos uma inclusão de maior sucesso, temos que nos aproximar dos estudantes que não aprendem com facilidade, e não somente dos que aprendem muitas vezes autonomamente. Práticas de ensino pensadas tenho por base os que não aprendem facilmente contemplam um maior número de pessoas.

Marcos relatou-nos, no que diz respeito a possíveis adaptações por parte dos professores, que houve algumas ações de maneira isolada, dependentes de alguns dos docentes. A US a seguir reflete esse tipo de atitude isolada: “[...] tem uma professora que está sempre atenta, preocupada se

ela está conseguindo atingir [...]. ela faz adaptação de algumas atividades no ensino. Me explica com mais detalhes. [...] A didática dela é bem legal [...]”. Para além do fato de que Marcos se lembrou apenas de uma docente, parece-nos muito pouco diante das especificidades dos estudantes surdos, das quais elencamos nesse artigo: cuidado com os enunciados matemáticos, cujos textos precisam ser adaptados, evitando frases longas; valorização da diversificação das representações, com o privilégio dos aspectos visuais em detrimento da oralidade e/ou representações escritas. Novamente, da pesquisa de Borges e Nogueira (2016), trazemos o fato de que os intérpretes alertam para o fato de que os professores não costumam acompanhar o desenvolvimento das atividades matemáticas, valorizando apenas as respostas. Esse acompanhamento, que nos parece similar ao feito pela professora destacada por Marcos, a referida como da “didática legal”, é que permite entender se respostas corretas refletem compreensões pelos estudantes, ou somente a reprodução de técnicas.

Questionamos Marcos acerca das avaliações de aprendizagem sob o seu ponto de vista. Segundo ele, a intérprete também atuava nesses momentos, realizando a leitura em Português e interpretação em Libras dos enunciados, sendo que, em determinadas situações, Marcos não conseguia compreender os enunciados, apesar da interpretação. Nessas situações, ele costumava chamar o professor para tirar possíveis dúvidas. Quanto a possíveis adaptações, Marcos relatou-nos que os professores faziam provas diferenciadas em relação aos ouvintes, no sentido de diminuir os enunciados, além de utilizar palavras de melhor compreensão por ele. Além disso, Marcos informou-nos que tinha um tempo maior para a realização das avaliações de, aproximadamente, uma hora a mais do que os ouvintes. Por fim, Marcos afirmou que, nos casos em que os professores eram os mesmos que ofertavam as monitorias, era comum que os exercícios aplicados na avaliação fossem os mesmos já vistos durante a monitoria, o que facilitava o seu “sucesso” durante as provas. Em suas palavras: “[...] os professores que fazem a monitoria direto comigo, aí eles já fazem as provas segundo as monitorias”; “Aí fica mais fácil para eu conseguir lembrar o assunto, porque eu já estudei na monitoria [...]. Sendo o mesmo assunto”.

Com relação aos enunciados, entendemos tais adaptações relatadas por Marcos como adequadas, no sentido de evitar enunciados extensos e carregados de informações em uma mesma frase. O adequado é que se



utilizem frases menores, isolando as informações, sem excessos de recursos de pontuação, em respeito à condição bilíngue do estudante surdo que aprende o Português como segunda língua. Soares, Nogueira e Borges (2018) adicionam às adaptações textuais a possibilidade de acréscimo de elementos visuais aos enunciados, o que, na pesquisa mencionada, surtiu melhores resultados com estudantes surdos.

Rodrigues e Gonçalves (2017) investigaram a avaliação de aprendizagem de estudantes surdos inclusos em fase de escolarização. Dentre os aspectos destacados, os autores alertam para uma baixa expectativa dos docentes com relação aos estudantes surdos. Ora, no caso de Marcos, parece-nos que repetir as mesmas tarefas da monitoria nas avaliações reflete uma baixa expectativa, no sentido de que ele não seria capaz de desenvolver tarefas que exigissem outros desenvolvimentos, com outros enunciados etc. Independentemente de estarmos julgando ou não tal fato, não nos parece adequado que avaliações sejam a repetição de tarefas já vistas, isso posto para qualquer estudante. Além disso, há que se lembrar de que estamos tratando de um curso de licenciatura, e Marcos estava, portanto, constituindo-se docente, no sentido de que, no futuro, ele poderá reproduzir algumas dessas práticas com seus futuros estudantes. Da pesquisa de Borges e Nogueira (2016), destacamos a importância de que, antes das avaliações de aprendizagem, professores e intérpretes dialoguem, para evitar surpresas com relação à atuação desses últimos durante o momento de avaliação. O diálogo com intérpretes pode auxiliar na troca de termos do Português, nas adequações, ou até mesmo numa melhor tomada de decisão por parte dos intérpretes na criação de um sinal ou classificador em Libras.

No momento de nossa entrevista, Marcos também já tinha concluído todos os estágios supervisionados obrigatórios. No que diz respeito a esse momento formativo, em que precisou atuar como professor surdo para estudantes ouvintes, Marcos afirmou ter ficado bastante preocupado de antemão em imaginar como seria tal etapa. Também nos estágios, segundo ele, a mesma intérprete da universidade o acompanhou. Estar com a mesma intérprete é fundamental, visto que, como alguns sinais em Libras apresentam variações linguísticas, podem ocorrer diferenças de interpretação. Além disso, há a questão do envolvimento pessoal, que certamente contribui como apoio em um momento tenso para todos os futuros professores, ouvintes ou surdos. Em uma das US, Marcos também

relatou sobre a preocupação dos estudantes da escola em que iria estagiar, bem como dos demais professores: “Aí lá todo mundo ficava bem curioso como seria isso, um aluno surdo estagiando, a questão da comunicação, os alunos não sabiam nada de Libras e ficaram muitos preocupados”. Uma das metodologias utilizadas por Marcos, segundo ele, foi o uso de *slides* nas aulas, já que, assim, ele poderia preparar os textos e enunciados com antecedência, podendo dialogar com a intérprete e/ou orientador e evitar erros em uma língua a qual ele não domina.

Ao ser questionado se mudaria algum aspecto do estágio com vistas a sua melhor inclusão, Marcos elencou somente a necessidade de maior respeito por parte dos estudantes com os professores, independentemente de serem surdos ou ouvintes. Nesse momento em que Marcos estava julgando possíveis melhorias no estágio, ele lembrou-se de que, no primeiro estágio, ele teve a experiência de atuar com estudantes surdos, o que, para ele, facilitou sobremaneira especificamente no contato direto com eles. Além disso, os estudantes surdos também participaram mais ativamente das aulas, demonstrando maior interesse e interação com Marcos, o então professor. Seguem as US que tratam desse episódio: “[...] no meu primeiro estágio tinha alunos surdos, eu fiquei surpreso também em encontrar os alunos surdos, mas gostei também de trabalhar diretamente com os surdos”; “[...] porque aí eu tinha contato diretamente com eles [...]”; “Eles ficaram bem feliz quando cheguei na sala, toda hora me solicitavam para pedir alguma ajuda, perguntava direto”.

Esse episódio de Marcos, em que ele estava na condição de professor surdo, sendo a autoridade do conhecimento em sala de aula, ensinando para uma maioria ouvinte, faz-nos refletir o quanto nós, ao pensarmos em inclusão, sempre colocamos em nosso imaginário o sujeito incluído em uma condição “menor”, no sentido de não autoridade, ou seja, de estudante. Inclusão deve ser pensada como uma cultura escolar maior e coletiva, para que, assim, ela seja voltada para TODOS. Afinal de contas, se estamos em defesa de um ensino superior inclusivo, muito em breve estaremos diante do crescimento do número de docentes surdos, com deficiência visual, cadeirantes etc. E para eles também temos que pensar numa política inclusiva, não diferente, mas no mesmo ambiente.

Nogueira et al. (2012) denominaram essa situação do docente surdo atuando com estudantes ouvintes de “Inclusão Contrária”. Para os autores, tal situação favorece a representatividade surda, posto que a

comunidade ouvinte passa a vislumbrar outras possibilidades, muitas vezes inconcebíveis para a comunidade surda: a de ser docente ou outro profissional. Passa a ocorrer, então, uma valorização cultural surda e, em consequência, da própria Libras.

Ao final da parte do diálogo em que falávamos da formação inicial do futuro professor de matemática, Marcos, indagado acerca de possíveis mudanças nos cursos de matemática para que se tornassem potencialmente mais inclusivos, chamou-nos a atenção para dois aspectos: que as avaliações de aprendizagem sejam mais diversificadas, não ocorrendo somente na forma de “testes”; e que as metodologias sejam menos ouvintistas e mais inclusivas, com maior respeito ao conceito de equidade, ou seja, os mesmos objetivos, porém, com as adaptações necessárias para aqueles que precisam. Seguem três US que refletem os alertas de Marcos com relação às melhorias para o ensino superior: “Tem a questão das avaliações que acho super difícil, a ansiedade que a gente fica para poder fazer as provas”; “Só utiliza esse método de provas mesmo, como surdo, por exemplo, fico bem angustiado com relação a isso”; “[...] talvez a metodologia de ensino deles sempre estejam adaptada para ouvintes, mesmo que eu goste e tenha adaptações pra mim”.

#### *As expectativas futuras*

As expectativas de atuação futura de Marcos giraram em torno de duas possibilidades: ele quer ser professor, bem como continuar os estudos de Pós-graduação em nível de Mestrado. Com relação a ser professor, fica evidente em sua fala a vontade de poder atuar, preferencialmente, com estudantes surdos, pelo fato de que, com eles, poderá se comunicar diretamente, sem intérpretes. Além disso, Marcos deixou clara a vontade de “fazer diferente” com esses possíveis futuros estudantes, conforme a seguinte US: “Eu quero ser professor, usar didáticas diferentes, metodologias que possam ajudar outros surdos a ter um desenvolvimento, uma aprendizagem melhor”. Ao pensar em uma aprendizagem melhor, Marcos, certamente, estava recorrendo à sua própria escolarização, em um período de oralização, de falta de intérpretes, de poucas expectativas etc. Apesar de ter preferência por atuar futuramente em uma escola para surdos, Marcos tinha consciência das dificuldades em encontrar tal escola, principalmente em períodos de educação especial numa perspectiva inclu-

siva, conforme US: “Mas, infelizmente como não tem então ensinar em uma escola de ouvinte que tiver intérprete para estar me acompanhando poder fazer assim, uma inclusão melhor”.

## **Considerações finais**

A análise da narrativa de um discente surdo sobre sua história de vida e trajetória escolar até a universidade apresentou aspectos importantes para tensionar as práticas docentes no contexto universitário, em especial no curso de formação inicial em matemática. No processo de interpretação da narrativa de Marcos, revivemos demandas vivenciadas no processo de inclusão na educação básica, entretanto, no ensino superior, esse processo assume novas características. Entre os aspectos evidenciados na análise, podemos citar:

1. A presença de discentes surdos que mobilizam as bases de uma formação inicial em matemática centrada, muitas vezes, em práticas fundamentadas na racionalidade técnica que fragmentam o processo de ensino e apropriação do conhecimento quando não consideram as formas de aprender dos diversos estudantes, em particular dos surdos. A aprendizagem conceitual em detrimento da competência técnica, que não deve ser desprezada, pode ser um ponto de partida. A perspectiva de um futuro professor de matemática surdo, em sua forma de atuar na docência (no estágio), pode servir de referência aos colegas, professores ouvintes das IES e da escola.

2. O currículo deve ser repensado para considerar as especificidades não apenas do surdo, mas de todos os estudantes. As formas de avaliação precisam ser redimensionadas, pois repetir os mesmos exercícios que foram treinados no AEE (como ocorreu com Marcos) não significa reconhecer a potencialidade do sujeito surdo, nem propiciar sua autonomia na mobilização do conhecimento matemático. Entretanto, a adaptação dos enunciados das questões foi considerado um aspecto positivo, pois os surdos são sujeitos bilíngues. Os recursos e meios que beneficiam os surdos podem ser úteis para os outros. Nesse sentido, observa-se a importância do desenvolvimento da acessibilidade comunicacional e metodológica.

3. O papel do núcleo foi preponderante na efetivação da inclusão de Marcos na universidade. A legitimação desse espaço nas IES pode agenciar uma cultura inclusiva em todas as instâncias do ambiente universitário e seus profissionais. É primordial que o colegiado do curso legitime “a escuta” desses profissionais, incluindo o intérprete e o próprio estudante para conduzir uma reflexão pedagógica “coletiva”.

Enfim, a atenção a esses aspectos nas IES pode conduzir a um estágio em que “a inclusão contrária”, ou seja, o sujeito surdo assumindo o protagonismo sociocultural e profissional, seja menos conflituosa e não cause muitos estranhamentos, nem como estudante, nem como professor de matemática. Ademais, as crianças surdas, como vimos nessa pesquisa, precisam de referenciais adultos surdos, para se identificarem com a comunidade surda e vislumbrarem, no futuro, também serem professores, médicos, advogados etc.

Recebido em: 20/08/2019  
Aprovado em: 03/10/2019

## Referências

- BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B.; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.
- BORGES, F. A. **A educação inclusiva para surdos**: uma análise do saber matemático intermediado pelo intérprete de Libras. 2013. 260f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática). Universidade Estadual de Maringá/UEM, Maringá. 2013.
- BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. Quatro aspectos necessários para se pensar o ensino de Matemática para surdos. **EM TEIA – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, v.4, n.3, 2013.
- BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. Uma análise do desenvolvimento em atividades matemáticas de alunos surdos inclusos com a intermediação do tradutor intérprete de Libras. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v.8, p.155-181, 2015.
- BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. O ensino e a aprendizagem de Matemática para surdos inclusos: o que dizem intérpretes de Libras? **Educação Matemática em Revista-RS**, n.17, v.2, pp.121-134, 2016.

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: 1996.
- BRASIL. Lei no 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: 03 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2011.
- BRASIL. **Lei Brasileira da Inclusão nº. 13.146**, de 06 de Julho de 2015. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2015.
- CORDEIRO, A. F. M.; RIBEIRO, S. M.; SCHULZE, M. D. Sentidos atribuídos por professores e pais/responsáveis à inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. **Atos de Pesquisa em Educação**. v.8, n.3, p.936-952, set./dez. 2013.
- CYRINO, M. C. C. T. Mathematics Teachers' Professional Identity Development in Communities of Practice: Reifications of Proportional Reasoning Teaching. **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática (Online)**, v. 30, p. 165-187, 2016.
- DORZIAT, A.; ARAÚJO, J. R. de; SOARES, F. P. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? In: DORZIAT, A. (Org.). **Estudos Surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- GLAT, R.; PLETSCH, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Revista de educação especial**, v. 23, n. 38, 2010.
- GRIBOSKI, C. M.; ALVES, D. de O.; SILVEIRA, S. M.; FUNGHETTO, S. S. **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação in loco do sistema nacional de avaliação da educação superior (SINAES)**. Parte I – avaliação de cursos de graduação, 2013. Disponível em: [http://www.ampesc.org.br/\\_arquivos/download/1382550379.pdf](http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf) Acesso em: 02 ago. 2019.

- MASUTTI, M. L.; SANTOS, S. A. Intérpretes de Língua de Sinais: uma política em construção. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.
- MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre, n.37, março, 1999.
- NOGUEIRA, C. M. I.; BORGES, F. A.; CARNEIRO, M. I. N.; FRIZZARINI, S. T. O contrato didático na “Inclusão Contrária”: o cotidiano das aulas de Libras para ouvintes com uma docente surda no ensino superior. **Revista de Educação do Ideau**, v.7, n.16, 2012.
- PEIXOTO, J. L. B.; DIAZ, F. Tecnologias digitais e a educação matemática de surdos. **REMATEC. Revista de Matemática, Ensino e Cultura (UFRN)**, v. 1, p. 179-198, 2013.
- PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis, 2006.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S.L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- RIBEIRO, C. B.; SILVA, D. N. H. Trajetórias Escolares de Surdos: Entre Práticas Pedagógicas e Processos de Desenvolvimento Bicultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.33, pp.1-8, 2016.
- ROCHA, T. B.; MIRANDA, T. G.. A inclusão de Alunos com Deficiência no ensino superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DIAZ, F. *et al.* (Org.) **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. pp. 27-37.
- RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- RODRIGUES, F. B. M.; GONÇALVES, L. P. A avaliação do aluno surdo em classe inclusiva na rede pública de ensino do Distrito Federal. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n.37, jul./dez. 2017.
- SCHEMBERG, S.; GUARINELLO, A. C.; MASSI, G. O ponto de vista de pais e professores a respeito das interações linguísticas de crianças surdas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.1, p. 17-32, Jan.-Mar., 2012
- SILVA, M. H. C. Quebrando barreiras no ensino superior: breve histórico sobre as ações do NAIPD, Campus de Jequié. **Anais [...]** VI Seminário sobre Inclusão escolar, Vitória da Conquista, 2013. CD-ROM.
- SILVA, C. N. N.; GOMES, K. V. V. A relação surdo-ouvinte e seu impacto na inclusão de estudantes surdos: um estudo a partir da percepção de intérpretes de Libras. **Educação, Artes e Inclusão**, v.14, n.3, pp.60-81, 2018.



- SOARES, B. I. N.; NOGUEIRA, C. I. M.; BORGES, F. A. Diferentes formas de apresentação de enunciados de problemas matemáticos: subsídios para inclusão de estudantes surdos. *In: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. Anais [...]*. Foz do Iguaçu, 2018.
- STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.
- YIN, R. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZILIOOTTO, D. M.; SOUZA, D. J.; ANDRADE, F. I. Quando a inclusão não se efetiva: a evasão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v.31, n.62, p.727-740, jul./set. 2018.