

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática



Dissertação

**O que os surdos contam sobre a matemática nas suas trajetórias escolares:
a produção de fontes orais em Libras a partir da História Oral**

Daniel Duarte Silveira

Pelotas, 2018

Daniel Duarte Silveira

**O que os surdos contam sobre a matemática nas suas trajetórias escolares:
a produção de fontes orais em Libras a partir da História Oral**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

Orientador: Dr. Diogo Franco Rios

Pelotas, 2018

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S587q Silveira, Daniel Duarte

O que os surdos contam sobre a matemática nas suas trajetórias escolares : a produção de fontes orais em libras a partir da história oral / Daniel Duarte Silveira ; Diogo Franco Rios, orientador. — Pelotas, 2018.

168 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

1. História oral em língua de sinais. 2. Educação matemática. 3. Surdos. 4. Libras. I. Rios, Diogo Franco, orient. II. Título.

CDD : 371.912

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo produzir fontes orais a partir da realização de entrevistas com três surdos, ex-alunos da educação básica, sobre suas vivências nas aulas de matemática. As produções das fontes orais ocorreram com base nos aspectos teórico-metodológicos da História Oral e teve como ponto de partida a busca por estudos já embasados por essa proposta metodológica e teórica. Além disso, antes de realizar as entrevistas, propriamente ditas, foi desenvolvido um Projeto Piloto a fim de experienciar a complexidade da realização de uma prática de História Oral com surdos, visando apontar um conjunto considerável de cuidados técnicos e éticos para o desenvolvimento dessas produções em Língua Brasileira de Sinais. Os cuidados técnicos e éticos não se restringiram ao momento das entrevistas, mas, também, às outras etapas anteriores e posteriores a ela como, por exemplo, a escolha dos entrevistados; a produção de materiais feitos para enviar aos surdos (o convite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido); a organização das câmeras para o momento das entrevistas; a Tradução-Transcrição das sinalizações feitas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) para a Língua Portuguesa escrita e o retorno das entrevistas aos surdos para que eles pudessem ter acesso ao texto escrito em Língua Portuguesa de suas respectivas falas. Além dos aspectos ligados a produção de fontes orais em Libras, neste trabalho há uma breve apresentação dos entrevistados surdos elaborada a partir de uma situação contada por cada um deles, durante suas entrevistas, a fim de destacar o potencial das fontes orais para os interessados em reflexões sobre a Educação Matemática para Surdos.

Palavras-chave: História Oral e Língua de Sinais; Educação Matemática; Surdos; Libras.

Abstract

This research aimed to produce oral sources, from interviews with three deaf, former school students, about their experiences in the mathematics lessons. The production of the sources occurred based on the theoretical-methodological aspects of Oral History and took as a starting point to search for studies based on this theoretical and methodological proposal. In addition, prior to conducting the interviews, properly so called, a pilot project was developed to experience the complexity of carrying out a practice of Oral History with deaf, aiming to point out a considerable number of technical and ethical care for the development of these productions in Brazilian Sign Language. The technical and ethical care are not restricted to the time of the interviews, but also previous and later steps as, for example: the choice of the interviewees, the production of materials to be sent to the deaf (the invitation and the Free and Informed Consent Form), the cameras organization for the interview moment, the translation-transcription of the signs made in Brazilian Sign Language (Libras) to Portuguese Language and the return of the texts so that the interviewees could access their lines translated to the Portuguese Language, in the written form. In addition to the aspects connected with the production of oral sources in Libras in this paper there is a brief presentation of the deaf interviewees, elaborated from the situation as told by them, during their interviews, in order to highlight the potential of the oral sources for the interested in reflections about the Mathematics Education for the deaf.

Key words: Oral History and Sign Language; Mathematics Education; Deaf; Libras.

Lista de Figuras

Figura 1 - Organização do registro da entrevista em 2012.	29
Figura 2 - Espaço de sinalização (BRITO, 1995, p. 215).....	30
Figura 3 - Uma câmera voltada para o entrevistado.	32
Figura 4 – Uma câmera para os interlocutores.	33
Figura 6 – Uso de duas câmeras: uma voltada para os interlocutores e a outra apenas para o entrevistado.....	35
Figura 7 - Exemplo de transcrição da Libras em glosas (PEREIRA, 2015 p. 66 apud ALBRES 2006, p.134).....	41
Figura 8 - Exemplo de transcrição da Libras em Signwritng (PEREIRA, 2015 p. 67 apud RODRIGUES, 2008, p. 213)	41
Figura 9 - Imagem ilustrativa do vídeo com o convite em Libras	48
Figura 10 - Organização da área de trabalho para Tradução-Transcrição.	51
Figura 11- Imagem do vídeo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Libras.	53
Figura 12 - Estúdio caseiro montado para produção de vídeos em Libras.....	65

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Produzida pelo autor da dissertação.....	20
Tabela 2 - Excerto do quadro: “Nomeações das formas de tradução segundo as modalidades envolvidas” (PEREIRA, 2015, p.53).	39

Sumário

O Começo da História	7
1. Estudos realizados no percurso da pesquisa	15
1.1 - Os surdos têm sido ouvidos nos trabalhos de Educação Matemática para Surdos?	15
1.2 - Aproximações Teóricas.....	21
1.2.1 - A visibilidade das vivências a partir da História Oral.....	21
1.2.2 - Uma visão surda sobre a História dos surdos	26
2. Metodologia do Trabalho.....	28
2.1 – Problematizando as práticas de História Oral com pessoas surdas	28
2.1.1 - Quanto ao registro das entrevistas	30
2.1.2 - Quanto à Tradução e Transcrição das entrevistas	37
2.2 – Questões do Trabalho de Campo	44
2.2.1 – Antes das entrevistas	44
2.2.2 – Durante as entrevistas	49
2.2.3 – Depois das entrevistas	51
3. Uma aproximação com os entrevistados	54
3.1 – “Ele amava o X e Y”	54
3.2 – “Eu tive sorte”	57
3.3 – “Tinha intérprete e pronto”	59
Considerações Finais	62
O Produto	64
Referências e Fontes	67
Apêndices	72
Apêndice 1 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	73
Apêndice 2 – Artigo do Produto – Versão digitalizada	74
Apêndice 3 – Entrevistas	103
Aline de Castro e Kaster	(p.1 – 21)
Bruna Antunes Fagundes Alberton	(p.1 – 20)
Jean Michel Carett Farias	(p.1 – 21)

O Começo da História

Ao iniciar a apresentação dessa dissertação, é preciso declarar aos leitores o objetivo dessa pesquisa: a produção de fontes orais realizadas a partir de entrevistas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) com surdos¹, ex-alunos da educação básica, que contam sobre suas vivências na disciplina de matemática, durante sua trajetória escolar.

Ao mencionar o termo “fontes orais” refiro-me ao diálogo que realizei com pessoas surdas que, para esse estudo, tratam-se de “fontes orais/sinalizadas”. Assim sendo, terei como objeto de estudo as fontes que utilizam a sinalização em Libras como base de comunicação, apesar da língua de sinais não estar relacionada com o som ou com a emissão sonora durante o diálogo estabelecido entre entrevistado e entrevistador.

A partir dos diálogos com os ex-alunos em língua de sinais, utilizei câmeras filmadoras para fazer o registro das sinalizações que, posteriormente, passaram pelo processo de Tradução-Transcrição para Língua Portuguesa, a fim de que pudessem ser acessadas na forma escrita, tanto pela comunidade acadêmica de educadores matemáticos, quanto pela comunidade surda e demais interessados sobre o tema Educação de Surdos.

Necessito esclarecer, também, como surgiu meu interesse em relação à Libras e ao ensino de alunos surdos, fato que, inicialmente, não teve nenhuma relação com a matemática e se deu em virtude de um presente de aniversário. Ao completar quinze anos, pedi de presente um curso de Libras, pois há bastante tempo essa área já me interessava porque queria aprender a me comunicar com pessoas surdas. Em função disso, no ano de 2005, comecei a ter contato com a comunidade surda da cidade de Pelotas. Porém, me deparei com um grande estranhamento, pois acreditava que ao cursar Libras, aprenderia uma nova forma de comunicação, mas acabei aprendendo muitas outras coisas sobre a vida dos surdos como, por exemplo, que eles têm uma cultura e identidade próprias e, assim, pude

¹ São as pessoas que se identificam enquanto surdas. Surdo é o sujeito que apreende o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. A identificação dos surdos situa-se culturalmente dentro das experiências visuais. (QUADROS, 2004, p.10)

me desprender de uma visão superficial que possuía sobre esse grupo. Assim, acredito que por começar a aprender Libras e ter contato com pessoas surdas, tendo a possibilidade de dialogar com elas, não fiquei restrito ao que a sociedade ou a mídia diziam sobre quem eram esses sujeitos, ou qual era o melhor lugar para eles.

O curso de Libras que frequentei era ministrado na Associação dos Surdos de Pelotas² (ASP) e foi através do convívio que tive neste espaço que acabei tendo a oportunidade de fazer muitas amizades e conhecer várias histórias contadas pelos próprios surdos sobre suas vivências e seus diferentes contextos sociais. Vale ressaltar que a associação de surdos é um local onde ocorrem muitas atividades de lazer e esporte, além de interações que favorecem e estimulam o convívio dos indivíduos, sejam eles surdos ou ouvintes. Além disso, a associação também é um espaço onde os surdos se organizam para reivindicar seus direitos como, por exemplo, a acessibilidade linguística nos diversos espaços sociais por onde circulam, a valorização da cultura e a identidade surda.

Alguns anos depois, as vivências que tive na ASP contribuíram para minha inserção na área da Educação de Surdos, considerando os aprendizados que obtive nessa comunidade um dos fatores que contribuíram para pensar em um tema como esse para a minha dissertação, uma vez que percebo que as experiências e histórias dos surdos ficam muitas vezes restritas somente as pessoas que sabem se comunicar com eles.

Desde o ano de 2008 trabalho na Educação de Surdos, tendo a oportunidade de circular por instituições educacionais na cidade de Pelotas em que esses alunos estão inseridos. Nesses espaços estive/estou ligado de forma direta no processo de ensino e aprendizagem de matemática, seja atuando como professor ou tradutor intérprete de libras³ durante aulas de matemática. Neste mesmo ano ingressei⁴ no curso de graduação em Licenciatura em Matemática, na Universidade

2 A Associação dos Surdos de Pelotas (ASP) foi fundada no dia 25 de julho de 1999, sua primeira sede ficava localizada na esquina das ruas Major Cícero de Góes Monteiro e Padre Anchieta, no centro da cidade, em um prédio cedido pela Sociedade São Vicente de Paulo. Desde o ano de 2014 a sede da ASP localiza-se na rua Zola Amaro nº 379, junto a Escola Especial Professor Alfredo Dub.

3 Atuar como Tradutor Intérprete de Libras significa traduzir ou interpretar da Língua Brasileira de Sinais para a Língua Portuguesa, e vice-versa, em quaisquer modalidades que essas se apresentem (oral ou escrita). (QUADROS, 2004)

4 Apesar de iniciar o curso de Licenciatura em Matemática na UFPel, por motivos profissionais no ano de 2011, realizei uma transferência de instituição, vindo a concluir o curso de graduação na Universidade Católica de Pelotas (UCPel).

Federal de Pelotas (UFPel). A seguir, apresentarei um pouco das experiências que tive nessa caminhada.

Acredito ser relevante relatar, mesmo que de forma breve, as experiências que obtive no decorrer das atividades que desenvolvi na área da Educação Matemática para Surdos, pois considero que as vivências do dia a dia, em sala de aula, em cada uma das instituições de ensino, muito contribuíram para minha formação e meu interesse na realização dessa dissertação. As instituições estão situadas no município de Pelotas, no Rio Grande do Sul, e são as seguintes: Escola Especial Professor Alfredo Dub, Colégio Municipal Pelotense, Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, Universidade Católica de Pelotas e Universidade Federal de Pelotas.

Cabe ainda dizer que alguns alunos surdos da cidade de Pelotas estudaram em outras escolas e universidades diferentes das citadas acima. Porém, minha intenção aqui não é realizar um levantamento das instituições que receberam esses alunos, mas relatar as experiências que obtive em cada uma das cinco instituições que transitei.

Começo falando da única escola de surdos que há na cidade de Pelotas, a Escola Especial Professor Alfredo Dub⁵, carinhosamente chamada de Dub. Essa instituição é destinada ao atendimento de crianças, jovens e adultos surdos que se comunicam através da língua de sinais⁶. Trata-se de uma escola caracterizada como exclusiva, pois destina-se a atender apenas alunos surdos. Porém, cabe salientar que mesmo sendo uma escola exclusiva de surdos, o Alfredo Dub também pode ser caracterizado como uma escola inclusiva, uma vez que atende surdos que possuam outras deficiências associadas a surdez como, por exemplo: Baixa Visão, Paralisia Cerebral, Síndrome de *Down* e outras demandas atendidas pela Educação Especial.

No Dub tive a oportunidade de realizar atividades com alunos das séries finais do Ensino Fundamental, uma vez que estava participando do projeto “Tempos e Espaços da Educação de Surdos”, promovido pela Faculdade de Educação da UFPel e aplicado na referida escola. Nesse projeto, em parceria com um aluno do

5 A Escola Especial Professor Alfredo Dub foi fundada em 27 de setembro de 1949, é uma instituição filantrópica que atua na educação de alunos surdos na cidade de Pelotas, oferecendo atualmente turmas de Estimulação Precoce, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

6 A Escola Alfredo Dub atualmente faz uso da Libras como língua de instrução para o ensino dos alunos surdos, porém ao longo da sua trajetória já fez uso também do Oralismo e da Comunicação Total.

curso de Licenciatura em Teatro, dessa mesma universidade, realizamos atividades pedagógicas interdisciplinares relacionando à matemática e ao teatro para o ensino desses alunos.

A segunda instituição que desejo mencionar aqui é o Colégio Municipal Pelotense⁷ (CMP) em que o ensino para surdos foi implantado na tentativa de preencher a lacuna de oferta de Ensino Médio para esse público específico. Com isso, a Prefeitura Municipal de Pelotas, a partir de solicitações da comunidade surda Pelotense, iniciou no ano 2000 as primeiras turmas de nível médio, no período da manhã e contavam com a presença de Tradutores Intérpretes de Libras em sala de aula.

No CMP atuei como Tradutor e Intérprete nas aulas de matemática do Ensino Médio regular e do Curso Normal - formação de professores em nível médio. Além disso, traduzi algumas aulas de didática da matemática e tive a oportunidade de realizar o segundo estágio obrigatório do curso de graduação, desenvolvendo atividades em uma turma exclusiva de surdos do segundo ano do Ensino Médio com 12 alunos.

Em Pelotas a oferta de turmas de Ensino Médio para surdos, com a presença de Tradutores Intérpretes de Libras, ocorria apenas no turno da manhã, deixando desassistidos aqueles que não pudessem, ou não quisessem estudar nesse turno. Porém, no ano de 2003, em função da demanda de Ensino Médio noturno para surdos, a Escola Técnica Estadual João XXIII⁸ implantou turmas de Ensino Médio específicas para esses alunos, contando com a presença de Tradutores Intérpretes de Libras em sala de aula.

No ano de 2009, as turmas de alunos surdos, lotadas na Escola João XXIII, foram transferidas para o Instituto Estadual de Educação Assis Brasil⁹ (IEEAB).

7 O Colégio Municipal Pelotense foi fundado no ano de 1902, nele atualmente há oferta de turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso de Magistério. Essa Instituição é a maior escola da rede municipal de ensino e a única vinculada a rede de ensino que oferta turmas de Ensino Médio, tanto na modalidade regular, como na modalidade de Curso Normal. No Colégio Pelotense os alunos surdos ingressam no Ensino Médio e são incluídos em turmas de alunos ouvintes, ou em turmas exclusivas de surdos – caso existam mais de três alunos surdos na mesma turma. As aulas são ministradas em Língua Portuguesa e contam com a presença de Tradutores Intérpretes de Libras para mediar a comunicação.

8 A Escola Técnica Estadual João XXIII, no período de 2003 a 2009, funcionava apenas no turno da noite, uma vez que compartilhava o prédio com uma outra escola estadual, a Escola Estadual de Ensino Médio Coronel Pedro Osório, que funcionava nos turnos da manhã e tarde.

9 O Instituto Estadual de Educação Assis Brasil foi fundado no ano de 1929 e atualmente oferta turmas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso de Magistério. Além disso, há oferta de uma turma para cada série do Ensino Médio, específica para alunos surdos, contando com alguns

Nesse Instituto trabalho desde o ano de 2014 como professor de matemática, tendo no ano de 2015 a oportunidade de exercer a docência nas classes específicas de alunos surdos. Inicialmente me aproximei dessas turmas em função de substituir o professor de matemática que estava sob licença de saúde e que era responsável por ministrar a disciplina de matemática no segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Já, no ano de 2016 assumi como professor titular da disciplina de matemática, na turma de surdos do primeiro ano do Ensino Médio, atuando até o momento.

A Universidade Católica de Pelotas¹⁰ (UCPel), em relação ao Ensino Superior para surdos, na cidade de Pelotas, possibilitou que os surdos tivessem acesso aos vários cursos de graduação e, com isso, tive a oportunidade de ter como colega uma acadêmica surda, quando cursei graduação em Licenciatura em Matemática.

Em função da transferência do curso de graduação, fui dispensado de algumas disciplinas que já havia obtido aprovação na UFPel e, assim, tive a oportunidade de atuar como Tradutor Intérprete de Libras para minha colega surda. Além disso, nessa instituição comecei a realizar iniciação científica, estudando sobre a Educação Matemática para Surdos e desenvolvendo trabalhos acadêmicos sobre a temática.

Outra instituição de Pelotas que tem um papel importante na formação profissional de pessoas surdas é a Universidade Federal de Pelotas¹¹. Essa instituição pública possibilitou o ingresso de alunos surdos, tanto em cursos de graduação quanto nos cursos de pós-graduação. Atualmente sou servidor efetivo da UFPel, lotado na Seção de Tradutores Intérpretes de Libras, junto ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI). Em função disso, tive a oportunidade de traduzir algumas aulas voltadas à matemática para um aluno surdo do curso de Bacharelado em Engenharia da Computação. Além disso, atuei em diferentes disciplinas como, por exemplo: cálculos, física, computação, entre outras na área de exatas.

As experiências obtidas em minha trajetória nas cinco instituições mencionadas, somado a minha aproximação com a Associação de Surdos,

professores que ministram suas aulas através da Libras e com a presença de Tradutores Intérpretes de Libras, caso o docente não seja fluente em Língua de Sinais.

10 A Universidade Católica de Pelotas foi fundada no ano de 1960. Criou no ano de 2000 o Grupo de Estudos Surdos quando recebeu os seus primeiros alunos surdos, a fim de promover ações de inclusão, em âmbito institucional.

11 A Universidade Federal de Pelotas foi fundada no ano de 1969. Com o objetivo de promover a inclusão dos alunos criou, no ano de 2008, o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão — NAI. No ano de 2017, a UFPel possui em sua comunidade acadêmica 4 alunos surdos em curso de graduação e 7 alunos surdos em curso de Pós-Graduação.

estimularam meu interesse em pesquisar sobre o ensino de matemática para surdos, uma vez que participei de diferentes espaços e contextos de ensino, ocupando diferentes papéis, seja como Professor de Matemática, Tradutor Intérprete de Libras, ou como colega de uma acadêmica surda.

Todas as vivências supracitadas me possibilitaram conhecer algumas histórias contadas pelos surdos sobre as experiências que tiveram na disciplina de matemática na escola. As narrativas contadas sempre em Língua de Sinais aconteciam em conversas informais, na maioria das vezes, tanto em sala de aula, quanto nos encontros promovidos pela associação de surdos.

A partir disso, as fontes orais produzidas nessa dissertação possibilitarão visibilidade às histórias dos surdos, ex-alunos da educação básica, sobre as aulas de matemática que eles tiveram, oportunizando-os que as expressem. Pela relação que estabeleci com a comunidade surda e pela atuação que exerço no ensino de matemática para surdos, me filio as teorias que compreendem os surdos como sujeitos culturais, possuidores de uma língua e cultura própria que é compartilhada através da experiência visual, forma como eles interagem com o mundo (DALL'ALBA, 2013; RANGEL, 2004; STROBEL, 2008).

Antes da produção de fontes para essa dissertação, realizei um projeto piloto com entrevistas de ex-alunos, tendo como objetivo realizar uma prática de História Oral em Língua de Sinais, a fim de que essa experiência me oferecesse parâmetros sobre pontos importantes a serem cuidados na produção de entrevistas com pessoas surdas para a dissertação. Tal atividade possibilitou a escrita de um capítulo em coautoria com meu orientador e que foi publicado no livro *Ações colaborativas e cooperativas em educação: entre história, ensino e formação de professores*. Encontra-se nos apêndices desta dissertação uma versão digitalizada do artigo intitulado: “O Lugar da comunicação na aprendizagem matemática de surdos, a partir da memória de três ex-alunos” (RIOS; SILVEIRA, 2016).

Preocupado com o desenvolvimento das fontes orais no que tange as questões éticas para a realização de entrevistas envolvendo a História Oral, realizei uma série de procedimentos que deram subsídios para que este trabalho esteja em conformidade com as questões éticas da pesquisa. Esses cuidados também foram tomados na realização do Projeto Piloto desta dissertação.

Após realizar as entrevistas, todas foram registradas em forma de vídeo e, posteriormente, traduzidas e transcritas para a Língua Portuguesa. Os entrevistados

tiveram acesso aos registros audiovisuais de suas sinalizações, acompanhado da respectiva tradução¹² para a Língua Portuguesa, a fim de que pudessem avaliar, acrescentar e retirar quaisquer informações que tenham narrado durante a entrevista e optassem por alterar ou omitir na versão que seria divulgada. Dessa forma, depois de receber a autorização de seus respectivos autores, o material ficou disponível para o uso nesta pesquisa.

Cabe salientar que são poucos os trabalhos que utilizam a História Oral para entrevistar pessoas surdas, pois localizei um reduzido número de estudos no decorrer do levantamento bibliográfico desta pesquisa. Por esse motivo, constato a existência de uma lacuna no que tange as adaptações para produção de entrevistas a partir da História Oral com pessoas que se comunicam através da Língua de Sinais. Levando em consideração essa questão, me esforcei em discutir o presente assunto nessa dissertação.

Desta forma, a fim de cumprir a proposta apresentada nessa dissertação, organizei três capítulos principais para melhor expor o tema estudado, abordando-o de maneira mais compreensível para o entendimento dos leitores interessados nesse trabalho.

No primeiro capítulo desse trabalho, dividido em dois blocos, apresento alguns estudos que realizei para a escrita dessa dissertação. O primeiro deles destaca um levantamento acerca das produções recentes que foram realizadas sobre a Educação Matemática para Surdos, visando indicar se tais trabalhos haviam viabilizado que os surdos contassem suas vivências. No segundo bloco, o texto se divide em duas partes: os aspectos teóricos que utilizei para realizar as entrevistas com os surdos e por último uma apresentação dos trabalhos da área da Educação de Surdos.

O segundo capítulo também dividido em dois blocos, apresento alguns estudos que realizei para produção de fontes orais com pessoas surdas. No primeiro deles aponto para algumas problematizações relativas aos aspectos metodológicos para prática de História Oral com surdos, que foram disparadas a partir do Projeto

12 “As narrativas são consideradas como elaborações produzidas pelos entrevistados a respeito daquilo que viveram e que estão impregnadas pelo modo como ainda se relacionam com seu passado e pelos significados que lhe atribuem no tempo presente. Além disso, é preciso dizer que tais elaborações são produzidas durante ocasiões (as entrevistas) em que certa tensão está estabelecida, seja por condicionantes sociais que ainda regulam o entrevistado, seja pela presença de um ouvinte (pesquisador) que não lhe é familiar” (RIOS, 2016, p. 1225).

Piloto e da leitura de outras pesquisas realizadas com pessoas surdas que também utilizaram os pressupostos da História Oral. No segundo bloco desse capítulo, trago o trabalho de campo, propriamente dito, e que foi organizado em três etapas, considerando os momentos de antes, durante e depois das entrevistas.

Por último, no terceiro capítulo, apresento de forma breve cada um dos entrevistados, através de uma situação contada por eles em suas entrevistas, a fim de aproximar os leitores dessa dissertação e as fontes produzidas neste trabalho. A apresentação não deseja restringir os narradores aos episódios destacados, mas proporcionar aos leitores uma pequena amostra do potencial das fontes orais produzidas neste estudo.

1. Estudos realizados no percurso da pesquisa

No primeiro capítulo desse trabalho apresento, em dois blocos, alguns estudos que realizei para a escrita dessa dissertação. O primeiro deles destaca o levantamento acerca das produções que foram realizadas no período de 2011 – 2016 sobre a Educação Matemática para Surdos. Nessa etapa há a intenção de conhecer se os trabalhos desenvolvidos haviam oportunizado aos surdos que contassem as suas vivências sobre as aulas de matemática. No segundo bloco, o texto está organizado em duas partes: os aspectos teóricos que utilizei para realizar as entrevistas com os surdos, ex-alunos da educação básica e que deram suporte à produção de fontes orais em Libras, cuja versão em Língua Portuguesa ficará disponível à área da Educação Matemática; e, por último, uma apresentação dos trabalhos da área da Educação de Surdos que servirão para aproximar os leitores de discussões pertinentes a história, educação e cultura surda.

1.1 - Os surdos têm sido ouvidos nos trabalhos de Educação Matemática para Surdos?

No que se refere à Educação Matemática para Surdos, mesmo já estando inserido nesta área, ao iniciar a pesquisa de mestrado foi fundamental realizar uma busca por referências teóricas para a construção da dissertação. Essa ação me possibilitou conhecer várias publicações acerca da Educação Matemática para Surdos. Com isso, optei por realizar um levantamento das produções existentes nos últimos cinco anos entre 2011 – 2016, a fim de verificar se a proposta de dar centralidade aos surdos para que pudessem contar suas vivências, estava presente nos trabalhos da Educação Matemática voltados para esse público.

Inicialmente realizei uma busca através no Banco de Teses da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as seguintes combinações de palavras-chave: “Matemática” e “Surdos”, “Matemática” e “Surdez”, “Matemática” e “Libras”. Ao desenvolver a procura no dia 13 de março de 2016, às 17 horas, encontrei apenas três trabalhos acadêmicos sobre o tema: duas teses: “A Visualização no Ensino de Matemática: uma experiência com alunos surdos”

(SALES, 2013) e “Composição Aditiva e Contagem em Crianças Surdas: intervenção pedagógica com filhos de surdos e de ouvintes” (VARGAS, 2011); e uma dissertação: “A Comunicação em Matemática na Sala de Aula: obstáculos de natureza metodológica na educação de alunos surdos” (NEVES, M. J. B., 2011).

Além disso, também utilizei como fonte de buscas o Portal de Periódicos da CAPES, no qual com as mesmas palavras-chave encontrei os trabalhos que já havia encontrado no Banco de Teses da (CAPES), acrescido de seis artigos em periódicos, os quais são: “Proficiência em Matemática: proposições para o ensino de surdos” (ARNOLDO JUNIOR; GELLER; FERNANDES, 2013), “O Uso do Multiplano por Alunos Surdos e o Desenvolvimento do Pensamento Geométrico” (ARNOLDO JUNIOR; RAMOS; THOMA, 2013); “Habilidades Matemáticas Iniciais em Crianças Surdas e Ouvintes” (BARBOSA, 2013); “Conceitos Matemáticos Iniciais e Linguagem: um estudo comparativo entre crianças surdas e ouvintes” (BARBOSA, 2014); “Observando Estratégias e Buscando Soluções: a resolução de operações por adolescentes surdos” (FERNÁNDEZ-VIADER; FUENTES, 2013); e “Matemática: um desafio internacional para estudantes surdos” (KRITZER; PAGLIARO, 2013).

Considerando que poderia não representar um levantamento completo das produções brasileiras sobre o tema, também decidi buscar no Grupo de Pesquisa do CNPQ, utilizando as palavras-chave já mencionadas. Nesse site encontrei pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação que trabalham com temas semelhantes ao dessa dissertação. A partir dos resultados obtidos nos grupos de pesquisa, através de pesquisadores ligados a cinco programas de pós-graduação, encontrei mais sete trabalhos acadêmicos, dentre eles três teses: “Estudo da Emancipação de Sinais Matemáticos em Língua Brasileira de Sinais e Língua Gestual Portuguesa: inquietações sobre uma eretas brasileira” (ARNOLDO JUNIOR, 2014); “A Educação Inclusiva para Surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo intérprete de Libras” (BORGES, 2013); “Estudo dos Registros de Representação Semiótica: implicações no ensino e aprendizagem da álgebra para alunos surdos fluentes em língua de sinais” (FRIZZARINI, 2014); e quatro dissertações: “Matemática na Educação de Surdos: investigando propostas de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental” (RODRIGUES, 2013); “Educação Matemática e Crianças Surdas: explorando possibilidades em um cenário para investigação” (MOURA, 2015); “Luz, Câmera, Ação: adaptando uma tele aula de frações para o público surdo” (SILVA, 2014); e “Surdez, Bilinguismo e Educação

Matemática: um (novo?) objeto de pesquisa na educação de surdos” (WANZELER, 2015).

Além disso, no decorrer do processo de busca, outras duas dissertações foram inseridas no grupo de publicações a serem analisadas. Tal fato ocorreu pela indicação de pesquisadores da área: “Discursos Curriculares Sobre Educação Matemática Para Surdos” (ALBERTON, 2015) e “Surdez e Alfabetização Matemática: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar” (GRECA, 2015).

O levantamento realizado não teve como pretensão apresentar um estado da arte sobre a Educação Matemática para alunos Surdos, buscando todas as temáticas abordadas nas publicações que discutiram esse tema nos últimos cinco anos. Minha proposta com essa ação foi, na verdade, saber se nesses trabalhos os surdos tiveram a possibilidade de contar sobre as suas vivências com a matemática. Na tabela a seguir, apresento o levantamento dos trabalhos sobre surdos, bem como a indicação se esses sujeitos tiveram a possibilidade de contar sobre suas vivências acerca das aulas de matemática.

Autores	Os surdos contaram sobre suas experiências com matemática?
SALES (2013)	O pesquisador entrevistou oito alunos surdos, com idades entre 10 e 12 anos, a partir de um questionário semiestruturado em Libras. As entrevistas não ficaram disponíveis na tese, apenas alguns fragmentos das falas dos entrevistados surdos estão disponíveis no corpo do texto.
VARGAS (2011)	O trabalho baseou-se na observação e aplicação de testes com duas crianças surdas: uma filha de pais surdos e outra filha de pais ouvintes, a fim de investigar sobre o processo de contagem e composição aditiva. Não há declaração de que os surdos envolvidos na pesquisa tenham tido possibilidade de manifestarem-se sobre a experiência matemática que tiveram.
NEVES, M. J. B. (2011)	Realizou uma pesquisa de natureza exploratória descritiva cujo foco de análise foi a “Comunicação em Matemática na sala de aula”. O trabalho apresenta alguns excertos de diálogos de alunos surdos com os professores de matemática, durante o momento de explicação de conteúdos. Não há declaração de que os surdos envolvidos na pesquisa tenham tido possibilidade de manifestar suas opiniões sobre a experiência matemática que tiveram.

<p>ARNOLDO JUNIOR; GELLER; FERNANDES (2013)</p>	<p>O Trabalho dos autores utilizou como fonte de estudo observações feitas em aulas de matemática que havia alunos surdos, tanto no Brasil como em Portugal. Além disso, utilizaram como complemento de estudo algumas fotos das escolas. Não há declaração de que os surdos envolvidos na pesquisa tenham tido possibilidade de manifestar suas opiniões sobre a experiência matemática que tiveram.</p>
<p>ARNOLDO JUNIOR; RAMOS; THOMA (2013)</p>	<p>A pesquisa realizada pelos autores teve como foco a observação de dois alunos surdos, realizando aplicações de testes matemáticos com uso do multiplano, a fim de verificar o uso do pensamento geométrico empregado por estes alunos. Não há declaração de que os surdos envolvidos na pesquisa tenham tido possibilidade de manifestar suas opiniões sobre a experiência matemática que tiveram.</p>
<p>BARBOSA (2013)</p>	<p>O trabalho é fruto de uma pesquisa de pós-doutorado e foi desenvolvido a partir da realização da aplicação de testes com quatro grupos de crianças (surdas e não surdas), a fim de verificar as habilidades matemáticas iniciais deles. Não há declaração de que os surdos envolvidos na pesquisa tenham tido possibilidade de manifestar suas opiniões sobre a experiência matemática que tiveram.</p>
<p>BARBOSA (2014)</p>	<p>Assim como no trabalho publicado no ano anterior (BARBOSA, 2013), a autora apresenta a realização de testes com quatro grupos de crianças (surdas e não surdas) acerca de conceitos matemáticos iniciais. Não há declaração de que os surdos envolvidos na pesquisa tenham tido possibilidade de manifestar suas opiniões sobre a experiência matemática que tiveram.</p>
<p>FERNÁNDEZ-VIADER; FUENTES (2013)</p>	<p>O trabalho analisou estratégias usadas por alunos surdos para resolução de operações matemática, a partir das anotações feitas por eles, e pela observação das filmagens feitas por elas durante as sessões de resolução. As autoras mencionam que não realizaram entrevistas com os surdos, apenas mencionam que fizeram algumas perguntas aos alunos acerca da resolução dos exercícios resolvidos por eles.</p>
<p>KRITZER; PAGLIARO (2013)</p>	<p>As autoras discutem os desafios e fatores que contribuem para o aprendizado de matemática por alunos surdos a partir da apresentação de um panorama sobre as pesquisas que foram produzidas, a fim de verificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos em seus respectivos processos de aprendizagem matemática. Não há declaração de que surdos tenham sido convidados pelas autoras a se manifestarem sobre o tema abordado no trabalho.</p>
<p>ARNOLDO JUNIOR (2014)</p>	<p>No processo de construção de sua tese, o pesquisador entrevistou um surdo recém formado em uma escola de inclusão, a partir um questionário semiestruturado. A comunicação durante a entrevista sucedeu-se em Libras e o pesquisador contou com o apoio dos pais do aluno surdo para realizar a tradução para a língua oral. No texto de sua tese, o autor menciona que os pais do aluno surdo não conseguiram</p>

	<p>aprender Libras e que sabiam alguns pequenos diálogos. Dessa forma, segundo o próprio autor, a entrevista foi traduzida “na medida do possível” pelos pais, que também concederam autorização para a realização da entrevista. Os três questionamentos feitos ao surdo e as suas respectivas respostas encontram-se disponíveis no trabalho.</p>
BORGES (2013)	<p>O Trabalho teve como objetivo investigar a atuação dos Tradutores Intérpretes de Libras nas aulas de matemática. Dessa forma, analisou-se as traduções feitas por eles em comparação com as falas dos professores de matemática. Não há declaração de que os surdos envolvidos na pesquisa tenham tido possibilidade de manifestar suas opiniões sobre a experiência matemática que tiveram.</p>
FRIZZARINI (2014)	<p>O trabalho realizou uma sequência didática sobre inequações para alunos surdos. Utilizou-se de observações das atividades como fonte de análise, assim como as respostas dos exercícios propostos aos alunos. Não há declaração de que os surdos envolvidos na pesquisa tenham tido possibilidade de manifestar suas opiniões sobre a experiência matemática que tiveram.</p>
RODRIGUES (2013)	<p>A pesquisadora possibilitou que os pais, os professores e supervisora escolar manifestassem suas visões sobre a Educação de Surdos, utilizando como recurso entrevistas semiestruturadas. Porém, o grupo de alunos surdos não teve a possibilidade de se manifestar.</p>
MOURA (2015)	<p>Com o objetivo de conhecer um pouco mais sobre a vida das crianças surdas que fizeram parte de sua pesquisa, a autora declara que realizou uma entrevista semiestruturada com a fonoaudióloga responsável pelos alunos surdos. Não há declaração de que os surdos envolvidos na pesquisa tenham tido possibilidade de manifestar suas opiniões sobre a experiência matemática que tiveram.</p>
SILVA (2014)	<p>Possibilitou que três pessoas surdas fizessem críticas e sugestões sobre a janela de Libras de uma teleaula de frações, usando os seguintes focos de análise: o intérprete, o formato da janela, o cenário, os sinais e a regionalização, bem como o tempo da mensagem. Logo após realizou-se uma adaptação na teleaula e solicitou-se que quatro pessoas surdas fizessem uma nova avaliação.</p>
WANZELER (2015)	<p>Dedicou-se à uma pesquisa bibliográfica para discutir algumas as relações entre a Educação Matemática e a Educação de Surdos, à luz da cidadania e do bilinguismo, em dissertações produzidas em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em “Educação Matemática” das regiões Norte e Nordeste do Brasil, entre os anos de 2006 e 2014.</p>
ALBERTON (2015)	<p>Nesse trabalho foram realizadas análises dos discursos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Estudos de escolas de surdos. Apesar de não realizar entrevistas com alunos surdos, a pesquisa foi desenvolvida por uma surda e, dessa forma, a</p>

	autora trabalha suas percepções sobre a matemática e também conta suas experiências na escola.
GRECA (2015)	Para realização do trabalho a autora entrevistou pessoas surdas (um professor e três alunos) e ouvintes (outros profissionais da escola), utilizando os aspectos teórico-metodológicos da História Oral. A Tradução e Transcrição das entrevistas dos surdos estão no anexo da dissertação.

Tabela 1 - Produzida pelo autor da dissertação

A partir da análise dos trabalhos acima mencionados, verifiquei que apenas quatro, dos dezoito citados, oportunizaram que os surdos contassem sobre suas experiências. Porém, nem todos os trabalhos que possibilitaram que os surdos expressassem suas opiniões se ocuparam em evidenciá-las, deixando-as disponíveis de forma acessível para que outras pessoas que tivessem interesse nessa temática pudessem conhecê-las (SALES 2013; SILVA 2014).

Apenas dois trabalhos disponibilizaram as entrevistas realizadas com os surdos (ARNOLDO JUNIOR, 2014; GRECA, 2015). Porém, dentre esses dois trabalhos mencionados, há o caso da entrevista realizada por Arnaldo Junior (2014), em que a forma como o diálogo foi estabelecido com o surdo pode ser questionada. Vale ressaltar que a entrevista foi traduzida pelos pais do surdo, pessoas que de acordo com o autor possuíam pouco domínio da língua de sinais, o que compromete a tradução das informações narradas em Libras (ARNOLDO JUNIOR 2014).

Dessa forma, dentre todos os trabalhos analisados, destaco a dissertação produzida por Greca (2015), pois a autora realizou entrevistas com pessoas surdas (três crianças e um professor), utilizando a História Oral como metodologia com o objetivo de saber o que os profissionais e as crianças surdas tinham para contar sobre alfabetização matemática.

Além disso, considero relevante a dissertação de Alberton (2015), que apesar de não ter realizado entrevista com surdo, trouxe aos leitores a perspectiva de uma pesquisadora surda. Nesse trabalho, a autora analisou os discursos curriculares que permeiam a Educação Matemática para Surdos.

A partir do levantamento dos trabalhos publicados no período de 2011 – 2016, acredito que essa dissertação tem papel relevante ao proporcionar que surdos, ex-alunos da educação básica possam contar suas experiências sobre as aulas de matemática, possibilitando um lugar de destaque dentro de uma perspectiva pouco abordada nas pesquisas desta área.

1.2 - Aproximações Teóricas

A seguir apresentarei uma síntese de dois exercícios de aproximação teórica que foram fundamentais para a realização dessa dissertação, a saber: estudos que me aproximaram do campo da História Oral e que foram importantes para orientar a produção de fontes orais, assim como para conhecer práticas já desenvolvidas com surdos. Após, trago outro conjunto de leituras do campo da Educação de Surdos com a particularidade de terem sido produzidas por surdos, uma escolha que se alinha com essa pesquisa, uma vez que reconheço a importância de viabilizar que os próprios surdos possam discutir sobre a educação que lhes têm sido oferecida.

1.2.1 - A visibilidade das vivências a partir da História Oral

Ao ingressar no mestrado como aluno regular, na linha de formação de professores de ciências e de matemática, fui convidado a me aproximar de uma perspectiva teórico-metodológica chamada História Oral, desconhecida por mim até aquele momento, uma vez que não havia sido abordada durante meu curso de graduação, mas que foi fundamental para realização deste estudo.

De acordo com Garnica e Souza, a História Oral pode ser explicada como uma perspectiva

[...] essencialmente híbrida e multifacetada – de, diante da impossibilidade de constituir fontes que recriem “a” história, registrar algumas das várias versões possíveis, aos olhos de atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elementos essenciais nesse processo as memórias desses atores – via de regra negligenciadas pelas abordagens oficiais – sem desprestigiar, no entanto, os dados “oficiais”, sem negar a importância das fontes escritas primárias, dos arquivos, dos monumentos, dos tantos registros possíveis, os quais consideramos uma outra versão, outra face dos “fatos” (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 95-96).

Ainda em relação à História Oral, para a realização desta dissertação também serviram como fundamentação teórico-metodológica os estudos de Thompson (2002); Portelli (2010; 2016); Meihy e Holanda (2013); Garnica (2008); e Souza e Silva (2015). Dessa forma, ao mobilizar tais referências para o cumprimento da pesquisa, realizei algumas etapas levando em consideração alguns parâmetros

referidos nesses trabalhos como, por exemplo, o planejamento das entrevistas em relação ao local, a escolha do grupo de entrevistados, a entrevista, a transcrição das narrativas orais para língua escrita, a conferência do texto escrito pelos entrevistados e sua posterior autorização.

No Brasil, a emergência de trabalhos relacionados a essa perspectiva contribuiu para a criação da Associação Brasileira de História Oral¹³, no ano de 1994 e vem congregando pesquisadores que a mobilizam em diversas áreas do conhecimento, não necessariamente para produção de pesquisas historiográficas, mas constituindo-se como um campo interdisciplinar. No ano de 2016, durante o XIII Encontro Nacional de História Oral, realizado na cidade de Porto Alegre, pode-se observar a interdisciplinaridade como um dos temas centrais do evento, abordando o uso da História Oral em áreas como por exemplo: Educação Física, Artes, Educação, Educação Matemática¹⁴, dentre outras. Nesse sentido, a História Oral pode ser entendida como

[...] um método de pesquisa qualitativa que não difere, em geral, dos demais métodos qualitativos: compartilha com eles alguns dos princípios mais essenciais e elementares, mas deles difere por ter, dentre suas expectativas não iniciais, não somente amarrar compreensões a partir de descrições, mas constituir documentos “históricos”, registros do outro. ‘textos provocados’ [...] São portanto, sempre, potenciais fontes históricas, cabendo a alguém aproveitá-las assim, ou não (GARNICA, 2008, p. 130).

Portelli (2016) quando trata da diferença peculiar entre as fontes orais e outros documentos históricos, fala que

Ao contrário da maioria dos documentos históricos, as fontes orais não são *encontradas*, mas *cocriadas* pelo historiador. Elas não existiriam sob a forma que existem sem a presença, o estímulo e o papel ativo do historiador na entrevista feita em campo. Fontes orais são geradas em uma troca dialética, a *entrevista*: literalmente uma troca de olhares. Nessa troca, perguntas e respostas não necessariamente em uma única direção. A agenda do historiador deve corresponder à agenda do narrador; mas o que o historiador quer saber pode não necessariamente coincidir com o que o narrador quer contar (PORTELLI, 2016, p. 10).

Com isso, a compreensão de que as fontes orais são cocriadas e que o entrevistador participa da criação dessas produções, uma vez que é ele quem propõe a entrevista e participa dela, fazendo questionamentos e provocações para

13 Site da Associação Brasileira de História Oral http://www.historiaoral.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=24

14 Dentre as pesquisas que trabalham com História Oral destacam-se os trabalhos realizados pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM)¹⁴, criado no ano de 2002, que reúne pesquisadores em Educação Matemática que realizam a produção de fontes orais em suas pesquisas, mobilizando os aspectos da História Oral.

estimular os entrevistados a rememorarem sobre as vivências que tiveram a certa do tema de seu interesse. Porém, por mais que este seja responsável por convidar os entrevistados e organizar o roteiro, buscando destacar temas de seu interesse, fica a critério do entrevistado escolher o que irá narrar, podendo, a seu critério, omiti-los (SOUZA; SILVA, 2015).

Portelli (2010) menciona ainda que a entrevista se expressa pela tensão entre diferentes interesses do entrevistado e entrevistador, uma vez nem sempre aquilo que o entrevistador deseja saber é o que o entrevistado deseja contar. Além disso, é preciso destacar que a História Oral apresenta a peculiaridade de dar ênfase aos discursos dos sujeitos que muitas vezes passam despercebidos nos registros oficiais

A história oral também é uma oportunidade para narradores relativamente obscuros serem canonizados no discurso público: um relato público realizado por pessoas que raramente têm a oportunidade de falar publicamente (PORTELLI, 2010, p. 186).

Frente a isso, esse parece ser o caso das pessoas que estou contemplando nessa dissertação: os surdos, ex-alunos da educação básica, que contaram sobre suas vivências nas aulas de matemática. Assim, a produção de fontes com essa ênfase atende, em primeira instância, à intenção de disponibilizar em Língua Portuguesa o que é contado pelos surdos aos educadores matemáticos.

Apesar de já existirem pelo menos cinco trabalhos de História Oral entrevistando pessoas surdas, ainda há certo estranhamento no que tange ao uso do termo “oral”, relativo ao termo história oral, quando aplicado à produção de fontes que trazem a comunicação baseada na sinalização. Tal estranhamento ocorre, uma vez que os trabalhos de História Oral, geralmente, utilizam a comunicação baseada nos sons, na voz dos participantes da entrevista, sendo elas em Libras e seguindo essa metodologia pouco habitual.

Porém, para compreender as práticas desenvolvidas com os entrevistados surdos, necessitamos esclarecer sobre a possibilidade de ampliação do conceito de oral, algo que ultrapassa a emissão dos sons, mas que está sustentada por outros mecanismos linguísticos de comunicação, como no caso da Língua Brasileira de Sinais através da sinalização. Utilizei a sinalização em Libras com o mesmo status de oralidade, dado a fala na Língua Portuguesa. Tal entendimento é imprescindível para que se possa viabilizar a compreensão deste trabalho, uma vez que a sinalização em Libras é o meio de comunicação da comunidade surda brasileira.

Mas, por que é relevante dizer isso? Pois, caso não fosse utilizada a Libras durante o processo de realização das entrevistas, a língua com a qual os surdos se comunicam, eles estariam sofrendo uma restrição na comunicação.

Quando menciono sobre os limites impostos aos surdos no uso da Língua Portuguesa, necessito esclarecer que as barreiras não se restringem apenas a uma imposição física, ou seja, os entrevistados não oralizam utilizando os sons com a mesma desenvoltura que uma pessoa ouvinte, tão pouco eles conseguiriam ouvir as perguntas, caso eu estivesse me comunicando com eles através de sons. Além disso, o uso da Língua Portuguesa, em detrimento da Libras, gera limitações de ordem cultural, uma vez que a Língua de Sinais contempla uma variedade de aspectos culturais que são próprios aos surdos e que marcam a expressão da comunidade que os entrevistados pertencem e se identificam (STROBEL, 2008).

Como parte dessa aproximação com as produções do campo da História Oral busquei ainda por trabalhos que já tivessem utilizado tal perspectiva com pessoas falantes de Libras. A presente busca resultou no encontro de apenas cinco pesquisas que possibilitaram que os surdos contassem sobre suas experiências, mesmo que não necessariamente ligadas à matemática.

A primeira pesquisa que encontrei foi a partir do website de buscas Google, o livro “Educação de Pessoas Surdas: experiências vividas, histórias narradas” (LUCHESE, 2003), que é fruto da dissertação realizada pela autora, intitulada “Histórias de Vida: Uma Possibilidade de Compreensão do Surdo”, defendida no ano de 1997, junto ao Programa de Distúrbios da Comunicação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo¹⁵. Neste estudo, utilizando-se da História Oral, a pesquisadora entrevistou quatro surdos adultos para saber como eram suas experiências de vida, possibilitando que eles contassem sobre suas ideias, seus sonhos e suas ideologias sobre a vida.

Já a segunda e a terceira pesquisas, “O Ensino de Segunda Língua com Foco no Professor: história oral de professores surdos de Língua de Sinais Brasileira” (LEITE, 2004) e “Educação de Surdos na Cidade de Caxias do Sul de 1960 a 2010: uma história escrita por várias mãos” (NEVES, G. V., 2011), foram encontradas a

¹⁵ O Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo foi criado em 1979 e, a partir de uma reforma curricular, no ano de 1997 passou a fazer parte do Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia. A Dissertação defendida por Maria Regina Luchesi no ano de 1997, que serviu como base para a escrita de seu livro não foi localizada na plataforma de dissertações defendidas do referido Programa.

partir de uma busca no Portal de Periódicos da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 7 de maio de 2015, utilizando as combinações de palavras-chave: “História Oral” e “Libras”, “História Oral” e “Surdos”.

A dissertação de Leite (2004), foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana, na Universidade de São Paulo, e teve como foco a experiência de professores surdos que ensinavam a Língua Brasileira de Sinais para ouvintes como segundo língua. Para isso, o pesquisador realizou entrevista com quatro professores surdos a fim de que, nas narrativas desenvolvidas por eles, pudessem ser capturadas algumas de suas perspectivas sociais, políticas e acadêmicas e, posteriormente, fossem abordadas por outros professores que também ensinam Libras.

Já o trabalho de Gabriele Vieira Neves (2011), realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, teve como objetivo principal investigar o processo histórico da Educação de Surdos naquele município entre os anos de 1960 e 2010, realizando entrevistas com três surdos que estudaram e, depois, trabalharam na escola de surdos de Caxias do Sul, dentro da demarcação temporal indicada. Ao fazê-lo a pesquisadora teve contato com a perspectiva dos surdos e pode fazer o cruzamento dessas fontes orais com outras fontes históricas que havia localizado sobre o assunto.

Além dos três trabalhos mencionados, tive acesso ao trabalho “Surdez e Alfabetização Matemática: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar” (GRECA, 2015), que chegou a mim quando já estava apresentando minha proposta de dissertação no XIII Encontro Nacional de História Oral, que aconteceu em Porto Alegre, em 2016. A pesquisa de Greca (2015) realizou-se no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, da Universidade Federal do Paraná e entrevistou quatro surdos: um professor e três alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de saber o que eles tinham a contar sobre alfabetização matemática.

A partir da leitura do quarto trabalho mencionado neste item, Greca (2015), tomei conhecimento da pesquisa “Aluno Surdo, Professor de Matemática e Intérprete de LIBRAS: o estudo de um cenário da cultura surda” (HULLER, 2013). Trata-se de um trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado de Santa Catarina e teve como objetivo conhecer experiências de pessoas que vivem a realidade da Educação de Surdos. Para esse

trabalho, foram entrevistadas uma aluna surda, uma professora de matemática e uma Tradutora Intérprete de Libras, com algum destaque para as aulas de matemática.

1.2.2 - Uma visão surda sobre a História dos surdos

Esta pesquisa foi desenvolvida após uma série de avanços na Educação de Surdos como, por exemplo: o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, pela Lei nº 10.436/2002, criação do Decreto nº 5.626/2005 que, dentre muitas outras coisas, tornou obrigatória a disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura e, também, a abertura do curso de Letras/Libras¹⁶, a partir do ano de 2006, que proporcionou a formação em nível superior de Professores e Tradutores Intérpretes de Libras. Além disso, durante o processo a realização do meu mestrado entrou em vigor a Lei Brasileira da Inclusão - LBI nº 13.146/2015, que trata diretamente das questões de acessibilidade, tanto social, como educacional, dentre outros temas. Sendo assim, esse trabalho se realiza após muitas mudanças na Educação de Surdos já terem ocorrido no Brasil e, inclusive, muito já se ter discutido sobre a Educação Matemática para Surdos, como apresentado anteriormente.

Cabe salientar que, apesar dos surdos entrevistados nesse trabalho serem contemporâneos e terem suas trajetórias escolares entre os anos de 1980 e 2000, residindo todos no mesmo estado brasileiro, o Rio Grande do Sul, estiveram inseridos em contextos de escolarização diferenciados, uma vez que nesse período mais de uma metodologia de Educação de Surdos era utilizada, no entanto a discussão a esse respeito escapa ao objetivo deste trabalho.

Nos trabalhos acadêmicos que tratam da Educação de Surdos é bastante comum nos depararmos com capítulos dedicados à contextualização histórica sobre a educação voltada para esse grupo social ao longo dos séculos. Apesar de reconhecer a importância de informar às pessoas que desconhecem ou que desejam se aprofundar mais sobre este tema, nessa dissertação optei por apenas indicar aos leitores os trabalhos a seguir, que abordam educação, cultura e história dos surdos: “Movimentos Surdos e Educação: negociação da cultura surda”

¹⁶ O curso de Letras/Libras foi fundado na Universidade Federal de Santa Catarina para atender a demanda de formação de Professores e Tradutores Intérpretes de Libras, em conformidade com o decreto que regulamentou a Lei de Libras.

(DALL'ALBA, 2013), “História do povo surdo em Porto Alegre: imagens e sinais de uma trajetória cultural” (RANGEL, 2004) e “Surdos: vestígios culturais não registrados na história” (STROBEL, 2008).

Dall'alba (2013), pesquisadora surda, apresenta um estudo sobre os movimentos surdos, problematizando-os como espaços de luta e ressignificação para uma política de educação para surdos, trazendo em particular elementos históricos acerca da cultura e educação desse grupo.

Rangel (2004), pesquisadora surda, a partir de sua dissertação intitulada “História do Povo Surdo em Porto Alegre, Imagens e Sinais de uma Trajetória Cultural”, abordou a história dos surdos no Brasil e no mundo e, além disso, utilizou fotografias sobre eventos marcantes da comunidade surda de Porto Alegre para dialogar com surdos que estiveram presentes nessas atividades e que apareceram nesses registros, solicitando que contassem sobre o ocorrido.

Strobel (2008), pesquisadora surda, apresenta em sua tese “Surdos, vestígios culturais não registrados na história” diferentes olhares sobre a história dos surdos, trabalhando com narrativas e memórias de surdos sobre suas respectivas experiências vivenciadas acerca da educação e da vida.

A indicação desses três trabalhos não significa que sejam os únicos estudos realizados sobre o assunto ou que outros trabalhos tenham uma qualidade inferior. Escolhi apenas esses, pois busco manter a lógica de dar centralidade às histórias que os surdos têm a contar.

2. Metodologia do Trabalho

Neste capítulo apresento, em dois blocos, alguns estudos que realizei para produção de fontes orais com pessoas surdas. No primeiro deles apresento algumas reflexões sobre os aspectos metodológicos para prática de História Oral com surdos que se comunicam em Libras, iniciadas a partir do exercício que realizei com fontes orais e da leitura de outras pesquisas realizadas com pessoas surdas que também produziram fontes orais utilizando pressupostos da História Oral. No segundo bloco, o texto apresenta o trabalho de campo, propriamente dito, desenvolvido para a produção de fontes com pessoas surdas e foi organizado em três etapas: antes, durante e depois da realização das entrevistas.

2.1 – Problematizando as práticas de História Oral com pessoas surdas

Antes de iniciar a produção de fontes orais para esta dissertação, utilizando a História Oral como ferramenta teórico-metodológica, realizei uma prática de História Oral com narrativas sinalizadas, a qual denominei de Projeto Piloto. Nesse trabalho, utilizei fontes orais que já haviam sido produzidas no ano de 2012, em outro trabalho acadêmico, em que entrevistei três professores de Libras de diferentes universidades federais, situadas no sul do estado do Rio Grande do Sul¹⁷.

Todas as entrevistas foram gravadas com uma câmera filmadora e sem o auxílio de outras pessoas para gravação. A comunicação com os entrevistados foi em Libras e as perguntas se basearam em um questionário semiestruturado. A filmagem restringiu-se ao entrevistado, uma vez que sinalizava os questionamentos e, logo após, em frente à câmera, ele respondia acerca do que era questionado. A dinâmica espacial do processo de registro da entrevista pode ser ilustrada a partir da

17 As entrevistas gravadas foram produzidas no âmbito da disciplina Estágio em Matemática, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Católica de Pelotas e se realizaram no mês de novembro de 2012, na sala do Grupo de Estudos Surdos (GES). Os entrevistados foram: Daniel Lopes Romeu (Professor da Universidade Federal do Pampa), Fabiano Souto Rosa (Professor da Universidade Federal de Pelotas) e Francielle Cantarelli Martins (Professora da Universidade Federal do Rio Grande).

imagem a seguir:

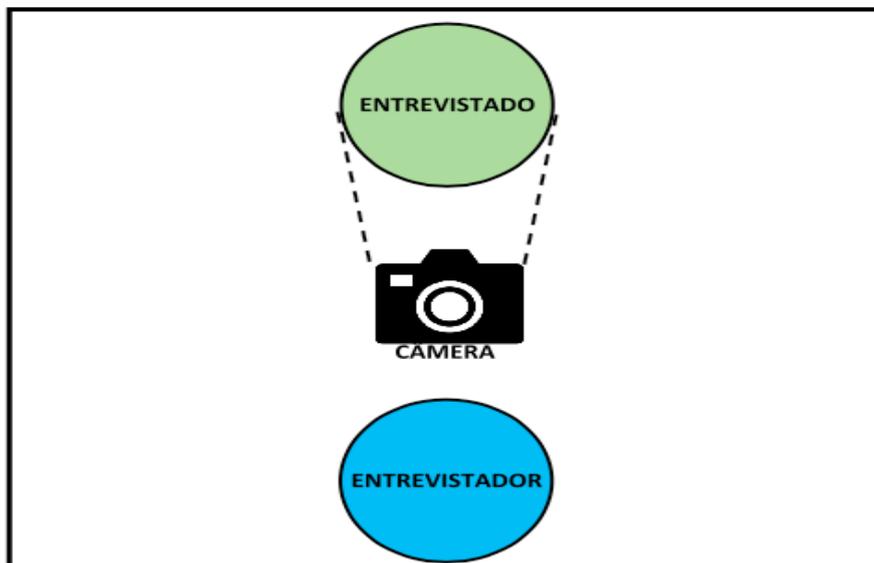


Figura 1 - Organização do registro da entrevista em 2012.

A gravação referente ao último questionamento feito naquela entrevista estava disponível em meu acervo pessoal e ainda não havia sido utilizada em outro trabalho acadêmico. O instrumento foi bastante útil para o exercício de aproximação com a História Oral com pessoas surdas, sendo uma etapa preparatória para a realização da minha pesquisa de campo.

Na referida ocasião, entrei em contato com os entrevistados, perguntando a cada um deles se autorizariam que eu fizesse um tratamento de uma das perguntas das entrevistas concedidas por eles, a fim de traduzi-la e transcrevê-la para a Língua Portuguesa e, posteriormente, realizar uma reflexão a partir dessas transcrições. Todos os entrevistados acolheram o meu pedido e, além disso, aceitaram realizar encontros para assistirem ao vídeo da entrevista. Nessa oportunidade, os entrevistados puderam corrigir a tradução e a transcrição feitas por mim para a Língua Portuguesa.

Tal pedido foi realizado com objetivo de atender aos aspectos éticos já bem consolidados na História Oral, segundo os quais se reconhece que a versão escrita da fala dos entrevistados deve ser submetida ao crivo deles antes de se tornarem públicas. Vale ressaltar que todos os entrevistados autorizaram a publicação de suas narrativas, bem como a utilização de seus nomes em cada uma delas.

A seguir, apresento reflexões que pude fazer a partir dessa prática em diálogo

com os procedimentos metodológicos realizados por pesquisadores que também utilizaram História Oral em pesquisas com pessoas surdas. Decidi apresentá-los aqui em função da repercussão que tais reflexões tiveram na produção de fontes que trago nessa dissertação. Além disso, considero que a discussão dos itens a seguir possa ser relevante para outros pesquisadores interessados em realizar uma prática de História Oral com um grupo com o mesmo perfil.

2.1.1 - Quanto ao registro das entrevistas

Para iniciar nosso debate a respeito do registro das entrevistas com surdos, é importante ter clareza que como aponta Brito (1995), Libras é uma língua de modalidade visual, na qual os sinais são articulados dentro de um espaço de sinalização, o qual tem como seu ponto central ou ponto de origem, a região umbilical do sinalizador. O espaço de sinalização tem seu alcance restrito ao raio de sinalização das mãos do sinalizador e desloca-se com ele a medida que este movimenta-se, como indicado na figura a seguir

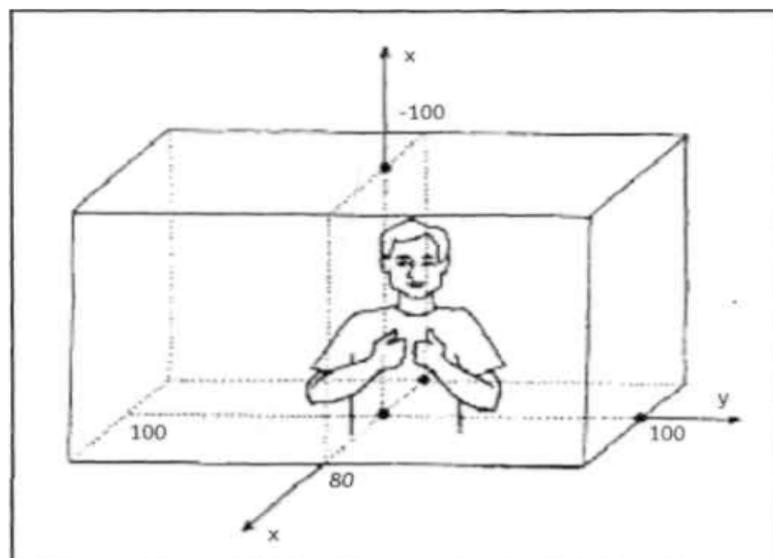


Figura 2 - Espaço de sinalização (BRITO, 1995, p. 215)

Dentro deste espaço, segundo (QUADROS; KARNOPP, 2004), a construção dos sinais ocorre seguindo os cinco parâmetros fonológicos¹⁸, a saber,

¹⁸ Para uma discussão a respeito dos outros aspectos linguísticos da Libras, ver: (QUADROS; KARNOPP, 2004).

configurações de mãos¹⁹, movimento²⁰, locação²¹, orientação das mãos²² e expressões não-manuais²³.

Considerando os parâmetros da comunicação em Libras, podemos problematizar a escolha entre o uso de gravador de voz ou da câmera filmadora para o registro de entrevistas sinalizadas, sendo essa uma primeira questão que se coloca. É preciso decidir realizar as entrevistas com o gravador de voz, registrando apenas a voz do entrevistador ou de um intérprete colaborador que faça a interpretação simultânea para a Língua Portuguesa do que está sendo dito em Libras: posteriormente, não será possível rever a sinalização feita pelo entrevistado surdo, o que impossibilitaria esclarecer possíveis dúvidas, tanto relacionado ao que foi dito ao entrevistador, quanto ao que foi sinalizado pelo entrevistado.

Outra preocupação que se coloca quanto à diferença entre o uso de gravadores de voz e filmadoras está associada com evitar, ao máximo, que as sessões de entrevistas sejam afetadas por esses equipamentos, uma vez que o uso deles podem deixar o entrevistado inibido ou constrangido e, até mesmo, inibir/diminuir sua performance. Não estou com isso querendo dizer que o uso do gravador de voz não possa causar inibição ou constrangimento aos entrevistados, apenas que, por se tratar de um equipamento menor, este pode facilmente ser colocado em local que não fique em destaque na hora da entrevista, evitando assim chamar atenção do entrevistado para o equipamento.

Pode-se pensar que os entrevistados surdos provavelmente se sentirão muito mais incomodados por terem que sinalizar frente à filmadora. No entanto, cabe esclarecer que as pessoas usuárias da Língua de Sinais, geralmente, estão acostumadas a serem observadas no momento que estão sinalizando. Tal fato se

19 A Configuração das mãos é o parâmetro linguístico relacionado com a forma que elas assumem no momento da sinalização, através de uma combinação no posicionamento dos dedos e da mão. Existem na Libras mais de quarenta configurações de mão reconhecidas (QUADROS; KARNOPP, 2004).

20 O Movimento é o parâmetro relacionado à movimentação das mãos no momento da sinalização, o qual pode ser descrito sob as seguintes categorias: tipo, direcionalidade, maneira e frequência (QUADROS; KARNOPP, 2004).

21 A Locação, também conhecida como Ponto de Articulação, é o parâmetro relacionado com o local do corpo, ou do espaço, no qual os sinais são realizados: na cabeça, no tronco, no braço, na mão e no espaço (QUADROS; KARNOPP, 2004).

22 A Orientação é a posição que as mãos tomam no momento da realização de um sinal, podendo ser: para cima, para baixo, para dentro, para fora e para o lado (QUADROS; KARNOPP, 2004).

23 As Expressões não-manuais são também conhecidas como Expressões Faciais e Corporais, que se manifestam pelos movimentos da face, dos olhos, da cabeça ou do tronco, e podem, mais especificamente, ser percebidas no franzir ou levantar das sobrancelhas, inflar ou contrair das bochechas, franzir do nariz, na contração dos lábios, no balanço ou inclinação da cabeça, no balanço dos ombros, dentre muitas outras expressões (QUADROS; KARNOPP, 2004).

dá, uma vez a Libras é uma língua visual e caso a sinalização não seja vista pelas pessoas envolvidas no diálogo, a comunicação não terá atingido o seu objetivo.

Além disso, grande parte dos surdos brasileiros, quando necessitam se comunicar com pessoas que estão a distância, acabam utilizando aplicativos eletrônicos para realizarem diálogos através de vídeos sinalizados. O recurso da sinalização, através de vídeo chamadas é bastante utilizado por grande parte dos surdos que têm dificuldades de expressarem-se na Língua Portuguesa escrita e também na Língua de Sinais escrita²⁴, modalidade pouco difundida no país.

Outro aspecto que me interessa discutir aqui é, especificamente, sobre a organização dos equipamentos de registro, ou seja, sobre esquemas de posicionamento da câmera filmadora. Na realização do Projeto Piloto, como já posto, utilizei fontes orais que já haviam sido produzidas para outras atividades acadêmicas e que, na época, foram registradas com apenas uma câmera filmadora, como mostra a figura 1. Assim, como no Projeto Piloto, os trabalhos de Luchesi (2003), Neves, G. V. (2011) e Huller (2013) também fizeram o registro das entrevistas com apenas uma câmera.

Considerando o uso de uma câmera, busquei formas de posicioná-la de modo a garantir o melhor registro possível das entrevistas, como mostro no esboço dos dois esquemas de posicionamento de câmeras, a seguir:

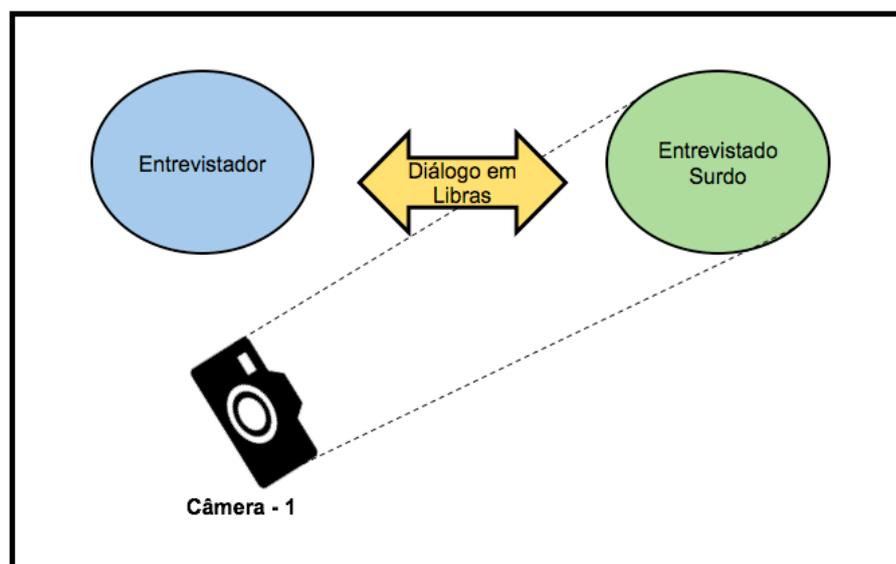


Figura 3 - Uma câmera voltada para o entrevistado.

²⁴ Assim como as línguas orais, as Línguas de Sinais também são representadas na forma escrita. A Libras tem sua representação através do sistema *SignWriting*, o qual abordarei no capítulo seguinte, no item 2.1.2.

Nesta primeira situação, a câmera ficaria focada apenas no entrevistado, capturando as respostas dadas por ele, sem realizar o registro dos questionamentos feitos pelo entrevistador. Como ponto positivo, este esquema de posição da câmera possibilitaria uma boa visualização da sinalização feita pelos ex-alunos, bem como, auxiliaria no momento de tradução de suas narrativas. No entanto, em virtude de a proposta da entrevista não ser fechada, ou seja, de acordo com as respostas dos entrevistados, o entrevistador poderia articular novas perguntas. Vale ressaltar que, era fundamental registrar, inclusive, as sinalizações do entrevistador, uma vez que elas são entendidas como elementos provocadores no processo de evocação das respostas dos ex-alunos.

Com isso, precisei considerar uma nova disposição da câmera que possibilitasse capturar as sinalizações tanto do entrevistado quanto do entrevistador. A seguir, na figura 3, vejamos o segundo esquema que utiliza uma câmera.

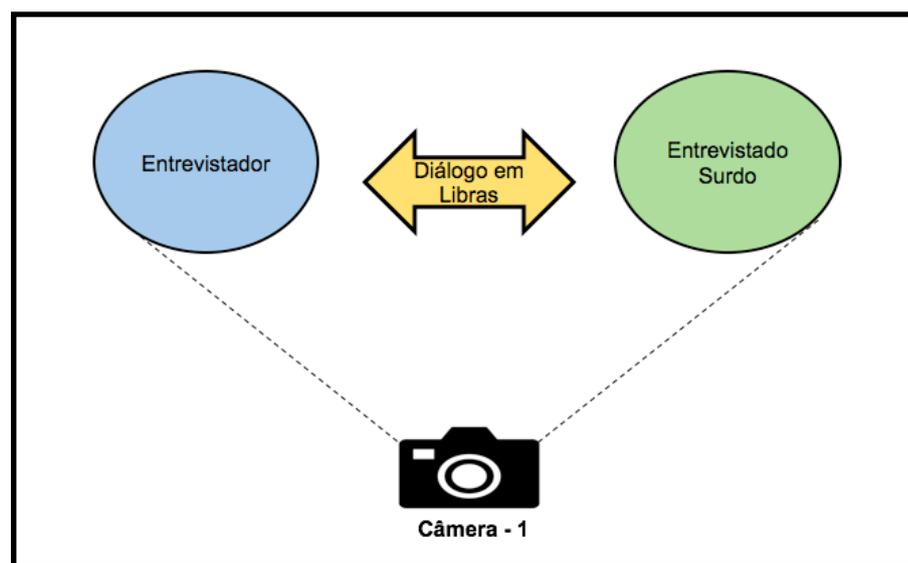


Figura 4 – Uma câmera para os interlocutores.

Este esquema possibilita o registro a partir de um ângulo de filmagem capaz de contemplar a falas de ambos os sinalizadores. Porém, no momento dos testes de câmera verifiquei que não seria possível manter a disposição desta maneira, uma vez que o diálogo em Libras necessita que os sinalizadores estejam se olhando e sinalizando um para o outro. Desse modo, a câmera não conseguiria uma captura satisfatória das sinalizações e das expressões não-verbais, uma vez que os interlocutores não estariam sinalizando diretamente para ela, mas, virados parcialmente um de frente para o outro. Não conseguir um registro com boa

visualização de detalhes das sinalizações de cada um dos interlocutores, durante a entrevista, poderia ocasionar perdas significativas na tradução das informações em decorrência da dificuldade de enxergar certos parâmetros da sinalização como, por exemplo, as expressões faciais e as configurações das mãos. Elementos esses que, segundo Quadros (2004), são importantes para compreensão do que é sinalizado em Libras.

Outra alternativa seria o uso não de uma, mas de duas câmeras para registro das narrativas, como fizeram Leite (2004) e Greca (2015). Vale ressaltar que, em ambos trabalhos citados, não encontrei informações sobre como realizaram a organização do espaço da entrevista.

Ao decidir entrevistar pessoas surdas, utilizando os aspectos teórico-metodológicos da História Oral, não cogitava ter de pensar sobre este tipo de detalhe técnico quanto à forma de registrar um diálogo produzido em Língua de Sinais. No entanto, por não encontrar indicações metodológicas de como proceder com uma prática desta natureza, refleti sobre a organização de um esquema que fosse capaz de atender as especificidades das demandas dessa pesquisa. A partir de testes de câmera e de reflexões sobre as fragilidades que identifiquei nos registros do projeto piloto, elaborei duas propostas de registro de entrevistas em Libras, que serão discutidas a seguir.

O primeiro esquema organiza o posicionamento das duas câmeras filmadoras de acordo com a figura 4:

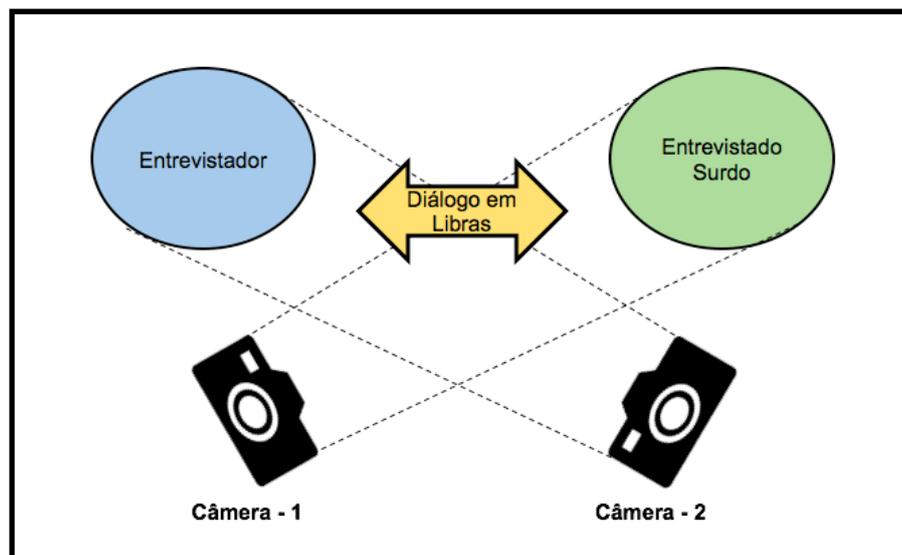


Figura 5 – Uso de duas câmeras: uma para cada um dos interlocutores.

A utilização de duas câmeras possibilitaria registrar em cada uma delas uma sinalização diferente, capturando frontalmente o que estava sendo dito por cada interlocutor. Porém, este esquema não contemplaria uma visão geral do diálogo com a sinalização de ambos interlocutores, o que poderia gerar algum problema para sincronizar o diálogo no momento da tradução. Além disso, há o risco de perder informações irrecuperáveis, no caso de alguma das câmeras apresentar problemas técnicos.

Diante dessas reflexões, elaborei outro esquema de câmeras, utilizando as reflexões a partir das propostas anteriores. Busquei, a partir das disposições de câmeras representadas pelas figuras 2 e 3, aproveitar os aspectos positivos já alcançados como, por exemplo, uma boa visão frontal do entrevistado e uma visão geral do diálogo. A seguir, na figura 5, vejamos tal organização:

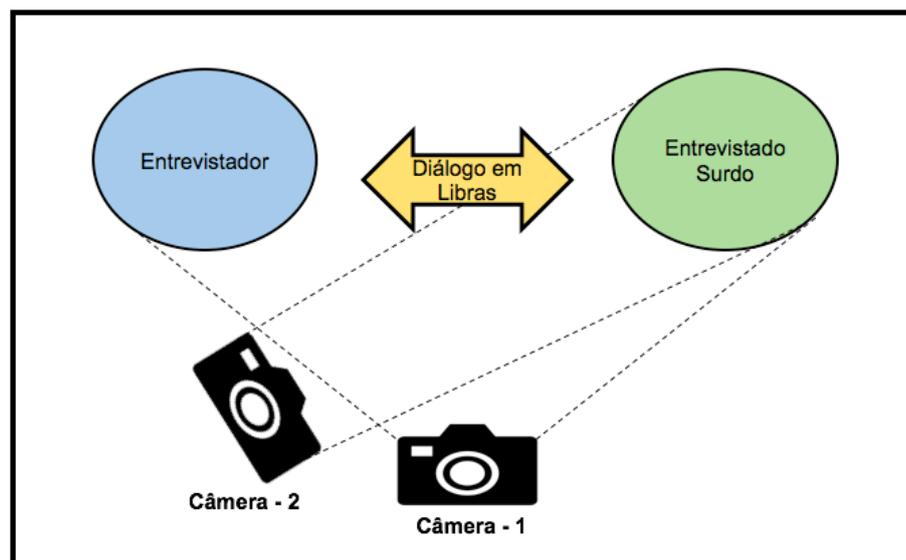


Figura 6 – Uso de duas câmeras: uma voltada para os interlocutores e a outra apenas para o entrevistado.

Neste esquema, a primeira câmera deveria ficar posicionada com o ângulo aberto, em um plano que registrasse o diálogo estabelecido pelos dois sinalizadores. A segunda ficaria posicionada em um plano que registrasse a sinalização do entrevistado, garantindo também o registro de sinais não-verbais que viessem a ser realizados.

Para além das questões colocadas quanto ao tipo de equipamento escolhido para o registro das entrevistas sinalizadas, bem como o posicionamento deles para melhor visualização dos parâmetros linguísticos da Libras, outro aspecto ainda fez

parte das minhas reflexões quanto ao registro das entrevistas sinalizadas, a fluência dos entrevistadores em Língua Brasileira de Sinais.

Dos pesquisadores que dedicaram seus trabalhos a luz das práticas de História Oral com pessoas surdas (LUCHESI, 2003; LEITE, 2004; NEVES, G. V., 2011; HULLER, 2013; GRECA, 2015), localizados por mim para a escrita dessa dissertação, nem todos os pesquisadores possuíam fluência na Libras, como é o caso de Luchesi (2003), que percebeu que o seu pouco conhecimento em Língua de Sinais estabelecia um desnível comunicacional com os entrevistados, algo que a fazia realizar interrupções nas falas dos sinalizadores para melhor compreender o que estavam dizendo.

Huller que também não era fluente em Libras, por sua vez, em sua pesquisa adotou uma postura diferente de Luchesi (2003), optando por contar com uma Tradutora Intérprete de Libras para mediar a comunicação. A tradutora ficou responsável por sinalizar os questionamentos feitos pela pesquisadora à aluna surda e de maneira simultaneamente interpretar as respostas dadas em Libras para a Língua Portuguesa (HULLER, 2013). Essa alternativa de contar com a presença de Tradutores de Libras, durante as entrevistas, não foi necessária nos outros trabalhos que encontrei. Leite (2004), não parece ter tido dificuldades com a comunicação, já que possuía um domínio razoável da Língua de Sinais. Já, nos trabalhos de Neves, G. V. (2011) e Greca (2015), as pesquisadoras não necessitaram dessa mediação, uma vez que ambas possuíam certificação como Tradutoras de Libras. Assim como elas, também sou tradutor de Libras e optei por realizar os questionamentos diretamente para os surdos, desde o Projeto Piloto.

Uma problemática relacionada a esse aspecto está para além da mediação da comunicação por um intérprete, pois trata-se de ter que incluir uma terceira pessoa no momento da entrevista. Essa opção pode ser problemática, pois se refere aos cuidados éticos necessários para o trabalho, especialmente daqueles condizentes com o anonimato ou com possíveis constrangimentos em função da presença de uma outra pessoa.

Essa problemática se estende, obviamente, à participação de uma terceira pessoa para qualquer outra tarefa no decorrer da entrevista como, por exemplo, um operador de câmera, o que impõe ao pesquisador uma avaliação quanto às possíveis perdas em decorrência disso.

2.1.2 - Quanto à Tradução e Transcrição das entrevistas

Após a realização das entrevistas, outras etapas que participam do processo de produção fontes, a partir de narrativas sinalizadas, são os processos de Tradução e Transcrição. Nesse processo, os registros das entrevistas em Libras são traduzidos e revertidos em um texto escrito em Língua Portuguesa. A problematização dessas etapas me parece bastante importante, uma vez que elas têm repercussões diretas sobre o texto produzido e, conseqüentemente, sobre a compreensão deste por pessoas que desconhecem a Libras.

Para a produção dessa dissertação fiz um levantamento a respeito de como as pesquisas que se dispuseram a fazer História Oral com surdos haviam realizado esses procedimentos. Com isso, não identifiquei nenhuma pesquisa que apresentasse de maneira detalhada como procederam para realizar as referidas etapas. No caso das dissertações de Neves, G. V. (2011) e de Greca (2015), as próprias pesquisadoras cumpriram esses expedientes por serem certificadas como proficientes em Tradução e Interpretação de Libras. Já, nas dissertações de Luchesi (2003) e de Leite (2004), apesar dos pesquisadores não serem tradutores de Libras, também assumiram as tarefas de tradução e transcrição das entrevistas. Dos trabalhos que tive acesso, o único que necessitou do auxílio de um tradutor foi o de Huller (2013), tendo a pesquisadora assumido o compromisso de transcrever a versão oral que foi traduzida para a Língua Portuguesa.

Dada a ausência de discussões sobre os processos de tradução e transcrição nos trabalhos, mencionados do campo da História Oral, apresento algumas reflexões iniciadas por mim, ainda durante o Projeto Piloto. Busco desenvolver um diálogo entre a pesquisa dos Estudos da Tradução e da História Oral. No que se refere ao processo de tradução, segundo Sobral (2008), trata-se de um processo que necessita de um esforço meticuloso em função de sua complexidade, uma vez que

A relação entre línguas não é de equivalência entre palavras, mas de correspondência entre formas de criação de sentidos numa língua e formas de criação de sentidos em outra língua, correspondências que não são nem podem ser exatas, porque cada língua tem seus aspectos específicos, algo que exige “adaptações” em toda tradução. As palavras ou sinais só têm sentido num contexto concreto, que é social e histórico e, portanto, diferente de cultura para cultura. Por isso, uma mesma palavra ou sinal pode ter mais de um sentido. (SOBRAL, 2008, p. 89) (grifo nosso).

As línguas envolvidas neste trabalho, a Libras e a Língua Portuguesa, além de serem distintas entre si em relação aos seus aspectos linguísticos, apresentam também diferença em relação aos aspectos culturais, pois há dois diferentes grupos sociais que compartilham cada uma delas. Quando falo em Cultura Surda estou me referindo a uma forma de compreensão do mundo que é usada pelos surdos, a partir de suas percepções visuais, baseada em ideias, crenças, costumes e nos hábitos do povo surdo (STROBEL, 2008). No entanto, não é possível considerar a Cultura Surda como homogênea ou única, como problematiza Paddy Ladd (2013).

No que tange a diferença entre os elementos linguísticos das línguas envolvidas nessa dissertação, temos na Libras, por exemplo, a interpretação das expressões faciais e corporais, que passam a exigir maior rigor no processo de tradução das entrevistas, visto que elas compõem o conjunto dos parâmetros fonológicos da Libras (QUADROS, 2004). Com isso, não quero ignorar ou minimizar a importância que as expressões faciais e corporais têm na realização de entrevistas com falantes de línguas orais, mas é importante pontuar que, no caso das entrevistas sinalizadas, as expressões não-manuais possuem mais que uma dimensão não-verbal, elas são elementos que compõem os signos linguísticos da comunicação e precisam ser levadas em consideração com maior atenção pelo tradutor.

Outro processo necessário para que as narrativas em Libras se tornem disponíveis por escrito em Língua Portuguesa, é a Transcrição. Pode-se explicar como sendo um registro escrito da tradução feita, mas não apenas o equivalente a uma versão oral digitada ou copiada. A respeito da transcrição, Portelli explica que

[...] muitos historiadores que trabalham com fontes orais reconhecem como um problema não apenas técnico, mas cognitivo e, à sua maneira, político: a transcrição. Na passagem das palavras para a página, o historiador (ou juiz ou escrivão) faz escolhas que – mesmo em detalhes aparentemente secundários como a pontuação ou a ortografia – são indícios significativos do comportamento mental com que conduz tal operação (PORTELLI, 2010, p. 70).

Assim, o processo de transcrição ou passagem de uma versão oral/sinalizada para a forma escrita, constitui-se em mais uma etapa e é mediada pela reflexão de quem a faz. Digo isso, pois é preciso pensar de forma cuidadosa as escolhas referentes à ortografia e à pontuação que serão usados no momento da transcrição.

No caso das entrevistas sinalizadas, a transcrição vem acompanhada da Tradução e deve preservar, em certa medida, o modo de dizer dos entrevistados,

visando que eles se reconheçam como narradores do texto escrito que foi produzido a partir de suas entrevistas.

No caso desse trabalho, a transcrição funciona em articulação com a tradução para produzir um novo texto, respeitando os aspectos linguísticos da Língua Portuguesa e tentando manter ao máximo a “criação de sentidos” produzidos em Libras pelo entrevistado.

No meu percurso de produção de fontes orais do mestrado, acabei por realizar a tradução e a transcrição de forma simultânea, já que optei por não traduzir a narrativa sinalizada para uma versão oral da Língua Portuguesa e, posteriormente, transcrevê-la, assumindo uma compreensão semelhante a de Pereira (2015) em seu artigo “Reflexões sobre a tipologia²⁵ da interpretação de Língua de Sinais”. No referido artigo, Pereira (2015) discute as modalidades das línguas envolvidas no processo de tradução, desde a partida na Língua Fonte²⁶ até a chegada na Língua Meta²⁷. Dentre as várias possibilidades de tradução destacadas pela autora, apresento a seguir apenas um excerto do quadro criado por ela e que se identifica com o trabalho feito nessa dissertação. Nesse caso, a emissão em Libras e o registro em Língua Portuguesa escrita.

LÍNGUA FONTE	Direção	LÍNGUA META	Nomeação
Sinalizada	→	Escrita de língua oral	Transcrição – Tradução?

Tabela 2 - Excerto do quadro: “Nomeações das formas de tradução segundo as modalidades envolvidas” (PEREIRA, 2015, p.53).

Ao apresentar uma sinalização na língua fonte, que foi traduzida e transcrita para a língua oral escrita, a língua meta, a autora referiu-se a esse processo como “transcrição-tradução?”²⁸. A esse respeito, Pereira (2015) menciona que

25 Sobre tipologia Pereira (2015), esclare que faz uso como um termo geral que abrange diversas categorias dos elementos do processo de tradução: modalidade na qual as línguas são articuladas, tempo de entrega na língua meta, formação e profissionalização, atuação intra ou intersocial, aspectos mono ou dialógicos, dentre outros.

26 A Língua Fonte é a língua em que a fala é realizada (língua de partida de uma mensagem).

27 A Língua Meta é a língua em que a mensagem é emitida na língua fonte e chega a ser traduzida ou interpretada. No caso apresentado pela tabela, o discurso após ser produzido em uma sinalização (língua de sinais), foi traduzido e transcrito para a forma escrita de uma língua oral.

28 Pereira mantém o uso da interrogação nas situações em que se refere à passagem de uma língua na modalidade oral para a modalidade escrita, indicando a necessidade de “[...] uma discussão mais ampla entre os profissionais e pesquisadores dos Estudos da Tradução para que, minimamente, cheguemos a um consenso quando a questão for terminologia sobre a tipologia da interpretação” (PEREIRA, 2015, p. 69).

Nos casos em que o resultado é uma transcrição-tradução, praticamente inexitem estudos disponíveis, na perspectiva dos Estudos da Tradução ou Interpretação, sobre esta forma de tradução que, se nas línguas orais não é usual, a não ser na tomada de notas que os intérpretes de línguas orais fazem. Nas línguas de sinais é comum e extensa quando, por exemplo, uma pessoa surda sinaliza em Libras, e pede ao intérprete de língua de sinais (ILS) para escrever diretamente ao Português Brasileiro (PB) (PEREIRA 2015, p. 53-54).

Apesar de não haver muita teorização sobre essa prática no campo dos Estudos da Tradução, Pereira (2015) reconhece que as demandas dessa natureza são bastante comuns no trabalho dos Tradutores Intérpretes de Libras, exigindo o domínio técnico tanto da Língua Brasileira de Sinais, quanto da Língua Portuguesa utilizada no registro escrito.

Desse modo, nesse trabalho, usarei a nomenclatura Tradução-Transcrição, inspirado em Pereira (2015), para me referir às etapas de tratamento das entrevistas que têm como ponto de partida as sinalizações que já foram gravadas e que produzem um texto em Língua Portuguesa como ponto de chegada. No entanto, o uso da terminologia não se constitui na afirmação que estou usando algum dos modelos de tradução e transcrição que foram apresentados pela autora: Sistema de Glosas e *Signwriting*.

No Sistema de Glosas a passagem dos sinais para o registro escrito se dá a partir da escolha de palavras correspondentes da Língua Portuguesa, representadas com letras maiúsculas e organizadas de acordo com a estrutura sintática da Libras. Além disso, as expressões de sentimentos são registradas ao final, como pode ser visto na figura a seguir.

P (Direciona a pergunta para um lado do grupo) __ S-I EMAGRECER, ROUPA-FROUXA FAZER O-QUÊ?
 A1 __ DAR AMIGO.
 P __ DAR AMIGO?
 A1 __ COMPRAR NOV@ BONIT@.
 P __ PODE AJUSTAR!?
 A2 __ COMPRAR NOV@.
 P __ CLAR@, VOCÊ RIC@ NÉ! /risos/
 (pausa)
 P __ S-I BEBER PODER DIRIGIR? (olhando para aluna 2)
 A2 __ NÃO-PODER.
 P __ FAZER O-QUE?
 A2 __ HOTEL /esqueci/ (sorri) (a colega do lado faz o sinal de TAXI corretamente para que A2 copie) TAXI OU AMIGO JUNTO.
 P __ E-AI VOCÊ DEIXA CARRO RUA?
 A2 __ EU DIRIGIR MEDO. /risos/
 P __ PUTZ! PERGUNTAR ERRAD@, PERGUNTAR ERRAD@. /risos/
 P __ (Direciona a pergunta para o outro lado do grupo) __ S-I SOL FORTE PRAIA DESCONTRAIR OU PROTETOR-SOLAR?
 A3 __ (...) NÃO

Figura 7 - Exemplo de transcrição da Libras em glosas (PEREIRA, 2015 p. 66 apud ALBRES 2006, p.134).

No que se refere ao *Signwriting*, também conhecido como Escrita de Sinais, as sinalizações em Libras são traduzidas e transcritas usando símbolos representativos dos parâmetros fonológicos da Libras²⁹, bem como seguindo a estrutura sintática da mesma, como mostra a figura a seguir:

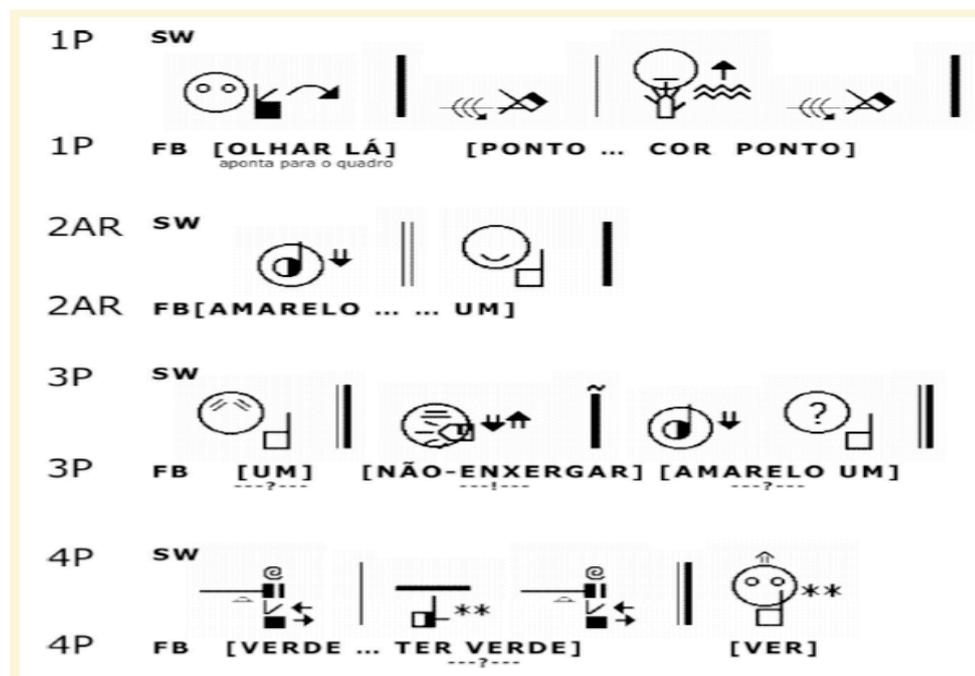


Figura 8 - Exemplo de transcrição da Libras em Signwritng (PEREIRA, 2015 p.

²⁹ Ver notas de rodapé nº 19,20, 21, 22 e 23.

67 apud RODRIGUES, 2008, p. 213)

Como esse trabalho tem como objetivo a produção de fontes orais com entrevistados surdos, visando que estejam acessíveis para além da comunidade surda, de forma mais clara possível, não opto por utilizar como forma de registro o sistema de glosas ou o *Signwriting*, pois considero que a estrutura sintática da Libras utilizada por ambos não facilitaria a compreensão da versão escrita por pessoas que desconhecem essa língua. Optei, neste trabalho, por utilizar a Língua Portuguesa como forma de registro escrito na Tradução-Transcrição das entrevistas, a fim de produzir um texto facilmente compreensível pelos interessados que desconheçam a Libras e seus aspectos linguísticos.

Tal escolha me coloca diante de um debate bastante importante quanto à finalidade das fontes que se produz em pesquisas de História Oral. As fontes orais produzidas intencionalmente durante essa pesquisa se constituíram a partir de um processo de natureza dialógica que não termina com as entrevistas, nem se resumem à publicação das mesmas ou dessa dissertação, mas necessitam encontrar formas de serem úteis aos envolvidos através da elaboração, articulação e disseminação de seus conhecimentos para além das fronteiras da comunidade envolvida e que já as detém (PORTELLI, 2016).

Fazer com que as entrevistas dos surdos sobre a matemática que vivenciaram em suas trajetórias escolares possam chegar aos educadores matemáticos, especialmente aos que não são fluentes em Libras, é uma demarcação política do presente estudo. Estou ciente que a escolha por traduzir-transcrever, priorizando a estrutura linguística da Língua Portuguesa acarreta perdas no campo da performance linguística dos entrevistados (PORTELLI, 2016), mas possibilita um acesso que dificilmente seria viabilizado de outro modo.

Reconheço que tal escolha relaciona-se, também, com a minha posição enquanto pesquisador ouvinte ao priorizar que outros sujeitos tenham acesso ao que contam os surdos, reconhecendo o domínio limitado que grande parte de nós têm em relação à Língua Brasileira de Sinais. Além disso, minha posição como profissional que atua cotidianamente traduzindo e interpretando para surdos, sensibiliza-me a dificuldade que eles enfrentam em relação a Língua Portuguesa.

Para além das questões já colocadas, ainda cabe destacar que no processo de Tradução-Transcrição a compreensão do tradutor sobre o que é dito na língua

fonte repercute diretamente sobre sua produção na língua meta. Neste sentido, Sobral (2008, p. 134), referindo-se ao trabalho de tradução da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa, defende que não se trata de “dizer o que o surdo disse”, mas sim “o que eu entendi sobre o que surdo quis dizer”.

Como exemplo do esforço exigido do tradutor no processo de tradução-transcrição, cito uma situação que exigiu maior atenção para compreender o que “o surdo queria dizer”: ao realizar o tratamento das entrevistas utilizadas no Projeto Piloto, percebi a ocorrência de uma forma de sinalização pouco usual o que demandou (re)pensar mais detidamente para produzir uma tradução que fizesse sentido em ambas as línguas. Tratava-se da sinalização da palavra “difícil” que, usualmente, para ser sinalizada é necessário a utilização de apenas uma das mãos — respeitando, é claro, todos os outros parâmetros fonológicos que o compõe este sinal — e, além disso, utilizar-se de expressões faciais e corporais para marcar a intensidade da dificuldade. Entretanto, a entrevistada, referindo-se a uma das experiências que teve com a matemática escolar, utilizou as duas mãos ao mesmo tempo, acompanhadas da expressão facial e corporal correspondente — negativa (RIOS; SILVEIRA, 2016)³⁰.

A alteração produzida naquela forma de sinalizar não podia ser ignorada no momento da Tradução-Transcrição, a fim de que se produzisse uma versão em Língua Portuguesa e que carregasse a intensificação sinalizada pela entrevistada, não se afastando do sentido empregado por ela. Assim, a constatação de todos esses aspectos problemáticos dos processos de Tradução-Transcrição, aproximadamente das preocupações e reflexões feitas por outros pesquisadores da História Oral, a fim de tentar minimizar as perdas que foram ocasionadas durante o tratamento aplicado às fontes orais para que se constituam em fontes escritas. Sobre o tema Portelli (2010) menciona que:

A história oral, hoje, está plenamente consciente dos problemas colocados na transposição de uma performance oral para um texto escrito. Cada historiador tem suas próprias soluções, mas todos deparam os mesmos problemas: a poética e a política da história oral se assentam da constituição dialógica da fonte e texto. (PORTELLI, 2010, p. 216).

Enfim, neste item tentei problematizar a Tradução-Transcrição, incluindo

30 Na ocasião mencionada, decidimos representar a Tradução-Transcrição da sinalização de “difícil”, como “muito difícil” (RIOS; SILVEIRA, 2016, pág 289), por acreditarmos que dessa maneira estaríamos mais próximos do sentido empregado pela entrevistada, ao intensificar “difícil”, a partir do uso das duas mãos (XAVIER; BARBOSA, 2013).

entre os aspectos minha posição social como tradutor ouvinte e as limitações que são impostas às performances dos entrevistados surdos, quando submetidas ao registro escrito em Língua Portuguesa.

2.2 – Questões do Trabalho de Campo

Como já posto, esta dissertação tem como objetivo produzir fontes a respeito do que os surdos têm a dizer sobre a matemática que vivenciaram durante suas trajetórias escolares, a fim de que essas fiquem acessíveis aos educadores matemáticos e a demais interessados pelo tema.

Cabe mencionar que o trabalho de campo, que será apresentado a seguir, não está circunscrito apenas ao momento da realização das entrevistas, mas considero como parte dessa etapa, inclusive, os procedimentos que as antecederam e as sucederam. Todas as etapas da produção de fontes com entrevistados surdos foram realizadas seguindo os pressupostos teórico-metodológicos da História Oral³¹.

2.2.1 – Antes das entrevistas

Começo contando sobre os questionamentos que fizeram parte da prática que desenvolvi, antes da realização das entrevistas, logo após ter definido o tema que seria abordado nessa pesquisa.

O primeiro questionamento foi a respeito da quantidade de surdos que deveriam ser entrevistados. Para responder este questionamento, usei como base a dificuldade que tive durante a experiência que vivenciei para a realização da etapa de Tradução-Transcrição das fontes do Projeto Piloto, dada a complexidade do processo. Porém, o relato encontrado em um trabalho, que se dedicou a utilizar a História Oral para entrevistar surdos, me ajudou a ponderar a esse respeito

Eu já havia sido avisada pela banca de qualificação do projeto de que oito pessoas era um número exagerado de entrevistados, mas minha teimosia de pesquisadora iniciante somente foi vencida após a tradução da primeira entrevista. Me vi obrigada a rever meus planos e abrir mão de realizar

31 No item 1.2 deste trabalho foram apresentados os referenciais teórico-metodológicos da História Oral que mobilizei para a realização desta dissertação.

tantas entrevistas quando percebi que uma simples entrevista de uma hora demorava perto de catorze horas para ser traduzida (NEVES, G. V., 2011, p. 49).

Considerando a peculiaridade mencionada em relação ao tempo, optei por entrevistar apenas três ex-alunos surdos, assim como Neves, G. V. (2011), uma vez que um número maior de pessoas poderia tornar a execução do trabalho inviável. Após a escolha do número de participantes, um segundo questionamento necessitava ser respondido: Qual o perfil das pessoas que seriam convidadas para participar da pesquisa? Tentando responder a essa pergunta, elaborei critérios para agrupar os participantes com o pré-requisito de que tivessem alguma ligação com a matemática e, também, que possuíssem algum vínculo com a comunidade surda de Pelotas, uma vez que é nessa cidade que a pesquisa estava sendo desenvolvida.

Ainda tentando delimitar a escolha dos três entrevistados, pensei nas seguintes possibilidades de perfis de grupo: a primeira opção é que os surdos fossem formados em Licenciatura em Matemática; a segunda, que fossem professores de Libras e estivessem ministrando aulas no curso de Licenciatura em Matemática; o terceiro perfil que considerei razoável para composição do grupo de entrevistados é o de surdos que possuíssem formação acadêmica no ensino superior, em cursos que tivessem algumas disciplinas ligadas à matemática.

No entanto, comecei a considerar as possíveis implicações que a escolha dos participantes da pesquisa, com um mesmo perfil, acarretaria ao trabalho. Inicialmente, pareceu-me que a escolha apenas de participantes que pertencessem ao grupo de surdos, formados em Licenciatura em Matemática seria bastante interessante, uma vez que por terem se licenciado em matemática poderiam ter muitas experiências para narrar. No entanto, problematizando a escolha de entrevistar somente surdos com esse perfil, considerei que, justamente em função da ligação com a disciplina, provavelmente em suas narrativas predominariam experiências positivas sobre as vivências que tiveram com a matemática escolar, uma vez que resolveram se aprofundar ainda mais nesta área, após a conclusão dos estudos de nível médio.

Ao pensar sobre a escolha do segundo grupo, formado por surdos professores da disciplina de Língua Brasileira de Sinais, em cursos de Licenciatura

em Matemática³², pensei que seria interessante conhecer suas vivências com a Matemática escolar, visto que atualmente apesar de terem escolhido outra área de estudo como, por exemplo, a área de Letras, acabaram atuando na formação de professores de Matemática. Porém, neste grupo, preocupou-me que após a realização da Tradução-Transcrição das entrevistas, estes por possuírem certo “status acadêmico”, serem professores do ensino superior, tivessem a preocupação de “limpar” demasiadamente suas narrativas, tornando-as textos puramente acadêmicos, excessivamente preocupados em cumprir as regras ortográficas, coesão e coerência em detrimento do conteúdo.

Ainda ponderando sobre a possibilidade de escolha do terceiro grupo, surdos que possuam formação em cursos que tenham alguma ligação com a matemática, seria bastante interessante pois abriria um leque de possibilidades, podendo caracterizar-se como um grupo bastante heterogêneo, uma vez que a Matemática está presente em cursos de diferentes áreas do conhecimento. Diante disso, ocorreu-me que mais interessante do que trabalhar com todos os entrevistados de um mesmo grupo, seria mais diversificado se escolhesse um participante de cada grupo, a fim de tentar romper com os possíveis desdobramentos que haveria na escolha de um único perfil. Após essa definição, necessito esclarecer que utilizei como uma das exigências para escolha de cada um deles, que fossem pessoas surdas com as quais conseguíssemos alcançar um nível de compreensão mútua de comunicação.

Deste modo, precisei, enquanto pesquisador, pensar na minha capacidade de compreensão da sinalização que seriam feitas pelos entrevistados, pois também seria responsável pela Tradução-Transcrição das entrevistas. Não quero dizer com isso que os participantes da pesquisa sejam um grupo de pessoas muito próximas a mim, pois foram escolhidos por possuírem uma variação linguística da Libras que eu fosse capaz de entender.

Conhecer a Língua Brasileira de Sinais, como é o meu caso, não me garante compreender todas suas variações linguísticas, tampouco não posso supor que os entrevistados, por serem surdos, estejam aptos a compreender todas as variações da Libras com clareza. Sobre essa diversidade linguística, Pereira defende que

32 Com a criação do Decreto nº 5.626, do ano de 2005, a disciplina de Libras tornou-se obrigatória em todos os cursos de licenciatura. Desta forma, os professores da disciplina de Libras também participam da formação profissional de graduandos de Licenciatura em Matemática (BRASIL, 2005).

[...] as línguas de sinais variam da mesma forma como se observa nas línguas orais. Idade, escolaridade, grau de contato com a comunidade surda, personalidade, sexo, entre outros, são as possíveis causas para essas variações (PEREIRA, 2011, p. 61).

Dessa forma, a escolha de surdos que possuíssem ensino superior visava garantir que fossem capazes de ler em Língua Portuguesa como segunda língua, o que os ajudaria na etapa de acompanhamento da revisão das transcrições. Essa ressalva é importante, considerando preocupações de ordem ética desta pesquisa. Assim, considere interessante que os participantes assistissem suas sinalizações e acompanhassem a Tradução-Transcrição em Língua Portuguesa para que não restassem dúvidas de que nada do que julgassem inapropriado viesse a ser divulgado.

Caso algum dos entrevistados não possuísse conhecimento em Língua Portuguesa para realizar revisão da entrevista transcrita e, assim, compará-la com o vídeo de sua sinalização, seria preciso o acompanhamento de uma pessoa de sua confiança que o ajudasse na realização da revisão. Tal situação muito se assemelha ao caso de entrevistados ouvintes que não dominam a forma escrita da Língua Portuguesa, tendo que encontrar alguém de sua confiança para acompanhá-los na revisão da transcrição.

No entanto, me parece mais fácil poder contar com pessoas de confiança para esse tipo de revisão, no caso de entrevistados ouvintes, uma vez que é mais comum identificar pessoas que dominem a Língua Portuguesa na forma oral e escrita, do que pessoas que dominem simultaneamente a Libras e a forma escrita da Língua Portuguesa.

A partir do que foi discutido acima e dos pré-requisitos já mencionados para escolha dos participantes, convidei para as entrevistas Bruna Antunes Fagundes Alberton – representando o primeiro grupo; Aline de Castro e Kaster - representando o segundo grupo; e Jean Michel Carrett Farias - representando o terceiro grupo. No terceiro capítulo dessa dissertação me ocuparei de realizar uma breve apresentação de cada um deles.

Como forma de uma primeira aproximação, entrei em contato através de e-mail e realizei o convite informando sobre a pesquisa e perguntando se aceitariam conceder uma entrevista. Além da versão em Língua Portuguesa, escrita no corpo do e-mail, também envie o link de uma versão em Libras com acesso restrito ao

convite³³.



Convite para entrevista

Figura 9 - Imagem ilustrativa do vídeo com o convite em Libras

A estratégia de comunicação para com os participantes, desde o envio do convite em Língua Portuguesa e em Língua de Sinais, foi pensada e realizada no início de 2016, dialogando com a perspectiva defendida sobre ética na pesquisa e tendo como público-alvo as pessoas surdas. Segundo, Karnopp (2017),

Para o desenvolvimento de pesquisas com populações surdas, um dos primeiros cuidados é verificar qual língua é utilizada pelo grupo a ser investigado, para que o pesquisador possa adequar o protocolo de pesquisa a necessidade dessa população, a fim de que os surdos possam receber as informações em sua língua de sinais e em suas especificidades culturais. Para isso, o próprio pesquisador precisa ter conhecimento dessa língua, e/ou contar com a participação de intérpretes de língua de sinais, para garantir que as informações sejam traduzidas (Karnopp, 2017, p. 211).

Como é possível notar, as preocupações identificadas pela autora coincidem com os cuidados éticos que tive no desenvolvimento dessa dissertação, uma vez que as informações enviadas aos surdos sempre respeitaram sua língua de comunicação. Cabe salientar que, por saber Libras, todos os materiais enviados aos surdos foram sinalizados por mim, bem como fiquei responsável por todas as outras etapas de produção como, por exemplo: organização do local de gravação, gravação e edição dos vídeos.

33 O convite para participação na entrevista foi enviado através do vídeo que encontra-se disponível neste [link](https://www.youtube.com/watch?v=UXm67f-HYTE): <https://www.youtube.com/watch?v=UXm67f-HYTE>

2.2.2 – Durante as entrevistas

As entrevistas foram realizadas no mês de março de 2016 e cada participante foi chamado separadamente para a sessão de entrevista, sem o auxílio de uma terceira pessoa, seja para operar as duas câmeras, ou para mediar o diálogo.

Na cidade de Pelotas foram entrevistados Aline Kaster e Jean Michel Farias, respectivamente na residência da entrevistada e na Faculdade de Educação de UFPel. Bruna Alberton, que não residia em Pelotas na ocasião, foi entrevistada na cidade de Porto Alegre, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde leciona. Todas as entrevistas foram realizadas em Língua Brasileira de Sinais.

Uma primeira consideração, problematizando o momento das entrevistas, relaciona-se com possíveis dificuldades que os entrevistados podem ter tido ao contar algumas vivências relacionadas à matemática escolar, uma vez que nem sempre tiveram direito de se comunicarem em Libras³⁴, ou seja, é possível que apenas tenham conhecido os termos técnicos da Matemática, no período da escola, em Língua Portuguesa ou a partir da própria linguagem Matemática. Situação essa que dificultaria, no momento das entrevistas, que mencionassem em Libras certas terminologias de cunho técnico sobre a Matemática.

Não quero dizer com isso, que pelo fato das entrevistas terem tratado de momentos nos quais os surdos utilizavam a Língua Portuguesa oral, que elas devessem ser produzidas nessa mesma língua, mas apenas destaco as possíveis dificuldades de expressão que podem ter ocorrido nesse processo.

Além do fato mencionado acima, outra questão diz respeito à minha compreensão da Libras, pois apesar de possuir fluência nessa língua, durante as entrevistas não fui capaz de entender “tudo” que estava sendo dito pelos entrevistados. Nem todos os sinais que fizeram foram compreendidos no momento das sinalizações e por vezes compreendi apenas o contexto do que eles estavam querendo dizer.

Assim, reconheço o quanto as reflexões relativas ao esquema de posicionamento das câmeras (conforme ilustrado na Figura 6), feitas antes das

34 Durante o período em que os entrevistados desta pesquisa realizaram suas trajetórias na educação básica nem sempre a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida meio legal de comunicação deles, fato que só ocorreu a partir do ano de 2002, com a Lei de Libras (BRASIL, 2002).

entrevistas, foram importantes para poder recuperar alguns detalhes das narrativas que passaram despercebidas e que puderam ser retomadas na etapa da Tradução-Transcrição.

As entrevistas foram realizadas sem a utilização de um questionário fechado, mas com um roteiro de temas que gostaria que abordassem. Inicialmente foi pedido que falassem sobre as vivências que tiveram na escola e nas aulas de Matemática. A partir dessa primeira provocação, à medida que cada entrevistado rememorava suas vivências, novos questionamentos foram feitos a fim de que falassem sobre temas de interesse da pesquisa: a comunicação usada durante nas aulas, a relação com os professores e com os colegas, as aulas de Matemática, os conteúdos estudados, entre outros assuntos que foram emergindo em cada uma das entrevistas, que apesar de tratarem de um mesmo tema central, tomaram direções próprias.

Como estratégia para possibilitar fluidez às memórias³⁵ que estavam sendo contadas pelos entrevistados, optei por não interrompê-los durante as sinalizações, evitando cortar sua linha de raciocínio e não perder indícios³⁶ relacionados às questões que me interessavam. Na primeira entrevista fui munido de um caderno de anotações no qual pretendia registrar palavras-chave que me ajudariam a organizar uma provocação relacionada ao indício percebido, assim que o entrevistado realizasse uma pausa na sinalização. Porém, ao por em prática minha estratégia de uso do caderno, já na primeira entrevista me dei conta que sempre que tentava escrever acabava gerando uma interrupção na sinalização do entrevistado, uma vez que ele percebia que meu olhar se desviava da sua sinalização. Desse modo, o uso do caderno resumiu-se apenas a uma pequena parte da primeira entrevista.

Pela impossibilidade de realizar anotações, por não conseguir pensar naquele

35 Quando menciono as memórias dos ex-alunos neste trabalho, me filio a compreensão estabelecida por Maurice Halbwachs, apresentada por Rios (2008), segundo a qual compreende a memória como algo não estático ou congelado, mas sim, como algo que está em constante processo de resignificação e ligada com os grupos sociais aos quais o indivíduo está envolvido. Ainda sobre este tema, Portelli (2010) ratifica que as narrativas de memórias dos sujeitos são reconstruções realizadas no presente, imbuídas de juízos e interpretações que estão ligados aos valores que lhe são pertinentes no momento da produção das entrevistas, cujo referente está no passado: as experiências que viveram e estão dispostos a contar. Assim, ao rememorarem suas vivências, os ex-alunos nos permitem acesso também às suas interpretações a respeito desse processo, as quais não são desarticuladas do modo como estes analisam e julgam na atualidade, como é, ou deveria ser, a educação para surdos, considerando a posição política que assumem ao se disporem a discutir o ensino de matemática que foi oferecido para eles.

36 Ao considerarmos os pressupostos do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 2009), vemos que os indícios, os sinais e as pistas, podem trazer informações que muitas vezes passam despercebidas nas narrativas dos entrevistados.

momento em outra maneira de fazê-las e que não causasse interrupções a fala do entrevistado, acabei tendo que me esforçar para não esquecer das questões que gostaria de fazer a ele e, assim, dar continuidade à entrevista. Cabe mencionar que, mesmo para as demais entrevistas que realizei, não consegui pensar em estratégias para fazer esse tipo de registro.

2.2.3 – Depois das entrevistas

Após contar como realizei as etapas anteriores, agora me ocuparei em narrar o tratamento que as fontes sinalizadas receberam para que se tornassem acessíveis em Língua Portuguesa escrita.

Como já mencionado, as entrevistas foram registradas a partir de duas câmeras filmadoras, conforme esquema de disposição das câmeras (figura 6). Com isso, busquei possibilitar que em posse dos dois vídeos conseguisse uma visualização mais clara das sinalizações. No entanto, não imaginava o nível de dificuldade para tratar ambas as gravações.

A seguir, apresento uma imagem que retrata a dinâmica empregada por mim para aproveitar a captura das duas câmeras, durante o processo de Tradução-Transcrição, no qual tive que trabalhar, em alguns casos, com os dois vídeos abertos simultaneamente, além do próprio texto que estava sendo produzido em Língua Portuguesa:

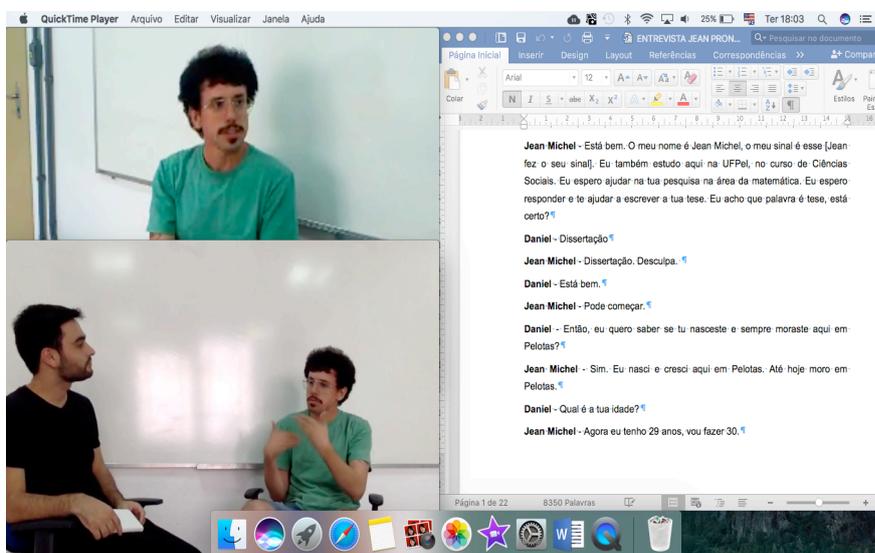


Figura 10 - Organização da área de trabalho para Tradução-Transcrição.

Durante a produção da versão escrita, optei por utilizar a estrutura textual mais usual da Língua Portuguesa, ao invés de outras formas possíveis de registro escrito das sinalizações como, por exemplo, o Sistema de Glosas ou *Signwriting*, já mencionados. Como já discutido, tal escolha está relacionada com o esforço de tornar as fontes produzidas nesta dissertação mais facilmente compreensíveis às pessoas que desconhecem Libras e sua estrutura.

Segue um trecho da entrevista de Jean Michel como exemplo de como ficou a versão de chegada da sinalização na língua-alvo.

Jean Michel – Pode começar.

Daniel – Então, eu quero saber se tu nasceste e sempre moraste aqui em Pelotas?

Jean Michel – Sim, eu nasci e cresci aqui em Pelotas. Até hoje moro em Pelotas.

Daniel – Qual a tua idade?

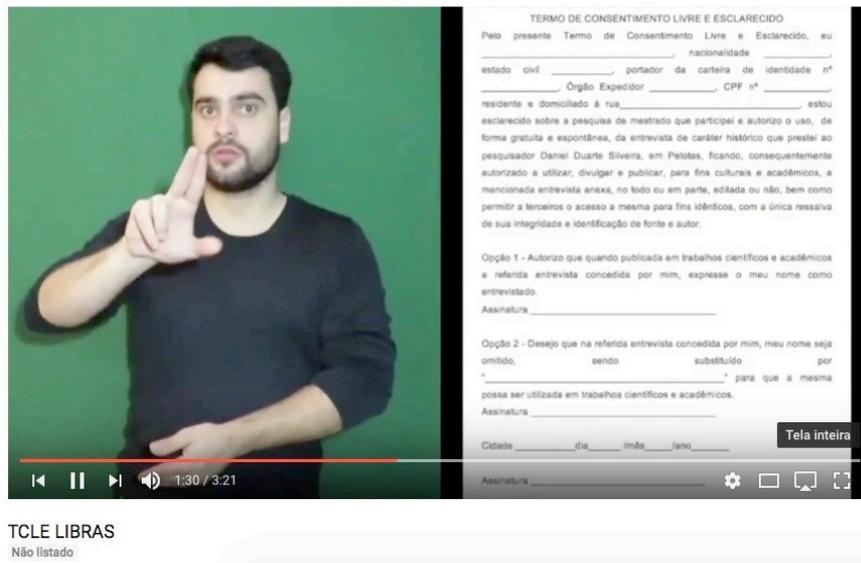
Jean Michel – Agora eu tenho 29 anos, vou fazer 30 (JEAN MICHEL, 2016, p. 1).

Para cada hora de sinalização, demorei aproximadamente vinte horas para Traduzir-Transcrever as entrevistas. Do total de 3 horas 32 minutos e 59 segundos de gravação, feitas as revisões, obtive sessenta e duas páginas de entrevistas autorizadas e que se encontram na íntegra, postadas no Apêndice 3.

Antes de serem autorizadas para constarem nessa dissertação, uma primeira versão escrita da sinalização de cada um dos entrevistados retornou para eles, acompanhada do vídeo de suas respectivas entrevistas para que pudessem revisar, recortar e até reescrever partes do texto que julgaram (des)necessárias. Tal etapa está associada com outras tantas preocupações de ordem ética que me comprometi ao longo desta dissertação.

Ainda nesse sentido, os entrevistados tiveram acesso tanto à versão impressa quanto à versão em Libras do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)³⁷. Esse documento tratava da autorização para disponibilizar a versão escrita das entrevistas. A seguir, apresento uma imagem ilustrativa da versão sinalizada do TCLE.

37 O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se disponível neste *link*: <https://youtu.be/ZjMGMJQ6D8g>



TCLE LIBRAS
Não listado

Figura 11- Imagem do vídeo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em Libras.

Cabe ainda esclarecer que o TCLE já havia sido apresentado de forma escrita e sinalizada aos entrevistados surdos, desde o primeiro encontro. Porém, a versão em vídeo só foi disponibilizada na etapa de revisão das entrevistas.

3. Uma aproximação com os entrevistados

Neste capítulo apresentarei cada um dos entrevistados, realizando uma breve aproximação a partir de um episódio de suas narrativas. Vale ressaltar que tal escolha não deseja restringi-los a apenas este acontecimento, ou tão pouco deseja realizar análises sobre o ocorrido. A escolha de um fragmento das falas de cada um dos entrevistados me ajudará a apresentá-los, uma vez que cada um deles teve uma experiência peculiar com a matemática.

Como já posto, as entrevistas encontram-se disponíveis nos apêndices desta dissertação, possibilitando que os interessados, além de terem acesso ao que os surdos contam, também possam realizar suas próprias interpretações sobre os variados temas que emergiram nelas como, por exemplo, as escolas que os surdos estudaram, sejam elas inclusivas ou exclusivas de surdos; a comunicação utilizada por eles durante o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de matemática; os personagens que estiveram presentes e que colaboraram com os respectivos processos de aprendizagem matemática, sejam eles os familiares, os professores, os Tradutores Intérpretes de Libras ou os colegas.

A apresentação dos entrevistados e suas respectivas entrevistas podem provocar nos leitores certa inquietude, evidenciando a necessidade de avançarmos em pesquisas voltadas para este campo de estudos, a Educação Matemática para Surdos.

3.1 – “Ele amava o X e Y”

A primeira entrevistada que quero apresentar é a Aline, nascida na cidade de Pelotas, filha de pais ouvintes, tem dois irmãos mais jovens que ela e um deles, também, é surdo. Professora formada no Curso de Magistério (Curso Normal) e também no de graduação em Letras/Libras (Licenciatura). É Especialista em Educação de Surdos e trabalha atualmente como professora de Libras na Universidade Federal de Pelotas. Nesta instituição de ensino superior ela teve a oportunidade de ministrar aulas de Libras e, por muitas vezes, no curso de

Licenciatura em Matemática.

Seu vínculo com a comunidade surda de Pelotas é bastante expressivo, pois ocupou durante os anos de 2014 e 2015 a presidência da Associação de Surdos de Pelotas (ASP). Escolhi Aline como uma das entrevistadas, pois tem um perfil compatível ao segundo grupo que desejava entrevistar: professores de Libras, que estivessem ministrando aulas no curso de Licenciatura em Matemática.

Aline estudou desde os dois anos de idade em uma escola para surdos, a Escola Especial Professor Alfredo Dub, onde se comunicava com seus professores e colegas através da Língua Brasileira de Sinais. É importante ressaltar que neste período histórico a Libras ainda não havia sido reconhecida como língua da comunidade surda brasileira, algo que só ocorreu no ano de 2002, por meio da Lei nº 10.436. Porém, muitos alunos que estudavam em escolas de surdos tiveram contato com os sinais, antes mesmo da oficialização da Libras. Diante disso, a entrevistada também vivenciou essa época do processo de reconhecimento de sua língua materna.

Como geralmente acontece, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as aulas de matemática eram ministradas pela mesma professora que ensinava os conteúdos das demais disciplinas. Ocorre que, nas séries finais do Ensino Fundamental a disciplina de matemática passou a ser ministrada por um professor específico e a entrevistada conta como a mudança em relação a dinâmica das aulas a afetou

Depois quando começou a quinta série, foi um professor diferente, o professor escrevia direto, não usava materiais de primeira a quarta série, de criança, materiais para manipular. Depois, na quinta série, acabou. Parece que ele mostrava direto para nós, acabou aquela coisa de criança. Mostrava que nós não éramos mais crianças, entendeu, não é mais criança, já são maiores, jovens. Mas eu não estava pronta para ser jovem já, eu sentia que eu era criança também, eu continuava. Aí não usava mais materiais concretos, NADA, era só direto no quadro escrevendo e copiando, copiando, copiando, e também o professor de matemática não era fluente em Libras. Eu desisti, era muito confuso, eu não entendia para quê? (ALINE, 2016, p. 10)

Ainda sobre as aulas, quando questionada sobre que conteúdos eram trabalhos, ela conta que

[...] na quinta série começou “X”, “Y”, números juntos com letras, mas para que letras, para quê? O que significa? Não entendíamos nada, o porquê daquela operação. Para que fazer tudo isso? Para quê? Para quê? Pensava e não entendia o professor. Não explicava direito. (ALINE, 2016, p. 5)

Da sua maneira, Aline conta sobre a inserção da álgebra nas aulas de matemática, o que ela chama de X e Y, algo que para ela não fazia muito sentido. Ainda questionada sobre o que lembrava das aulas de matemática, responde, dizendo

O que eu lembro mais é de “X” e “Y”, “X” e “Y”, “X” e “Y”, “X” e “Y”. “X” e “Y” mas por quê? Por que? Por que, “X” e “Y” para quê? Por que, para que “X” e “Y”? Parece que o professor era viciado, que ele amava o “X” e “Y”. Era só “X” e “Y”, eu não lembro de mais nada, era só “X” e “Y”, “X” e “Y”, “X” e “Y”, aiii (ALINE, 2016, p. 10).

A ex-aluna menciona “X e Y”³⁸ como conteúdo estudado por ela durante os anos finais do Ensino Fundamental, chegando a dizer que parece que o seu “professor era viciado”, “que ele amava o X e Y”. Apesar desse fato, ela não entendia o significado do conteúdo e sua utilização. Abordando a dinâmica utilizada em suas aulas no período que estudou da quinta até a oitava série, Aline conta

[...] eu não entendia nada, não tinha nada de interessante, NADA. Da quinta até a oitava série não tinha nada de interessante. Eu não sei os nomes, porque eu não queria saber de matemática, eu odiava, ODIAVA. O professor entrava e eu ficava olhando e copiava, copiava, copiava, copiava, mas não sabia o significado. Só copiava, copiava, copiava, mas o que significava eu não entendia, nada, para que significa, para que, ele explicava o “X”, mas para quê? Eu ficava estressada, para quê “X”? Para que “X” no final com um número? Por que “X”, por quê? Por quê? (ALINE, 2016, p. 9).

A entrevistada relata que, nesse período, por não entender o significado das coisas em matemática, ficava se perguntando o porquê de estudar aqueles conteúdos trabalhados em aula. Além disso, relatava que apenas copiava, copiava, copiava sem entender o significado do que estava estudando. De acordo com ela, nesse momento ela sentia ódio por estudar Matemática. Esse detalhe chamou muito a minha atenção, em função disso, no momento da Tradução-Transcrição a palavra foi escrita dessa forma: “ODIAVA”, em letra maiúscula, em virtude da forma como foi sinalizada pela entrevistada.

Passada toda a formação da educação básica e do curso de graduação, em uma aula da Especialização em Educação de Surdos, ela recorda que algo que lhe fez lembrar de um conteúdo que havia estudado há aproximadamente dez anos, quando ainda estava no Ensino Fundamental

38 Da mesma forma que a palavra “ODIAVA” foi expressa, necessito explicar que escolhi usar “X” e “Y” em maiúsculo para demarcar a intensidade dada durante a sinalização feita por Aline.

[...] em uma disciplina a professora pediu para que grupos apresentassem um trabalho, apresentassem uma aula, e escolhessem o tema. Um colega era professor de física, mas no grupo estava junto uma outra colega professora de matemática, e eles apresentaram uma aula de matemática. Eles explicaram como professores e nós éramos os alunos, éramos os alunos, eu era aluna. Eles explicaram e eu Ah..., eu entendi claro o por que do “X” e do “Y”. Ah... eu entendi por que eles explicaram, explicaram escrevendo no quadro e misturando com materiais também, ah... eu demorei para descobrir o que era o “X”, eu descobri só depois nas aulas da especialização, eu entendi. (ALINE, 2016, p. 5)

Na ocasião, ela assumindo novamente o papel de aluna, teve a possibilidade de entender finalmente o significado de um conteúdo que por quase uma década, ela não compreendeu. Assim, pode-se pensar que alguns surdos, assim como Aline, podem ter passado muito tempo odiando a matemática por não ter tido uma educação adequada às suas necessidades linguísticas. Não que a matemática se torne mais fácil ou trivial por ser ministrada em Libras e com recursos metodológicos necessários, mas ela se torna possível de ser entendida, uma vez que é ensinada na língua do aluno.

Com isso, a apresentação de Aline nos possibilita pensar sobre as aulas de matemática nas escolas de surdos. Somado a isso, pensar a necessidade de problematizar a escola de surdos como um espaço de aprendizagem que vai além da Língua de Sinais e da socialização dos sujeitos que lá estudam. Assim, vale ressaltar que, no processo de ensino-aprendizagem, assim como a comunicação em Língua Portuguesa não é suficiente para garantir o aprendizado de matemática por alunos ouvintes, o uso da Língua de Sinais, apesar de essencial, também não é garantia de aprendizado por parte dos alunos surdos.

Com isso, sem o objetivo de discutir o papel da escola de surdos no aprendizado de matemática desses alunos, reconheço que questões dessa natureza merecem ser objeto de estudo. Sendo assim, a entrevista de Aline nos oferece elementos que possibilitam realizar reflexões sobre essa temática.

3.2 – “Eu tive sorte”

Outro entrevistado desta pesquisa foi Jean Michel, nascido em Pelotas, filho de pai ouvinte, mãe surda e também possui um irmão surdo. O entrevistado é Bacharel em Administração e Licenciado em Ciências Sociais. Atualmente é

concurado do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSUL), atuando como técnico administrativo no setor de compras.

Jean Michel também possui uma forte inserção na comunidade surda de Pelotas, tendo exercido durante os anos de 2010 e 2011 a presidência da Associação dos Surdos de Pelotas (ASP). A escolha dele como entrevistado nesta dissertação se deu pelo fato deste apresentar um perfil ligado ao terceiro grupo que desejei entrevistar, uma vez que ele possui formação em uma área do conhecimento próxima a matemática, no curso de Bacharelado em Administração, em função disso, tendo cursado disciplinas como, por exemplo: Matemática Financeira e Economia.

O entrevistado sempre estudou em escolas particulares inclusivas. Porém, em todos os anos ele era o único surdo em sua sala de aula. Jean Michel contou que seu irmão surdo, dois anos mais velho que ele, também estudou nas mesmas escolas

[...] quando entrei na escola, a escola já conhecia o meu irmão. Já conhecia o meu irmão [Jean fez o sinal do seu irmão]³⁹, já conheciam como se comunicar com ele, como ensinar ele, como interagir com ele, como atender ele, o aluno surdo. [...] o meu irmão parece que já tinha sido um projeto piloto, com o segundo eles já sabiam como lidar quando eu cheguei lá (JEAN MICHEL, 2016, p. 4).

Ao referir-se sobre sua chegada à escola, logo após seu irmão surdo já estar estudando nessa instituição de ensino, ele menciona que seu irmão foi de certa forma, um “projeto piloto”, pois os professores já sabiam como ensiná-lo, uma vez que já haviam tido contato com o seu irmão surdo.

Apesar de não ter colegas surdos, Jean Michel contou que durante o Ensino Médio, ao contrário do que havia vivenciado nas escolas anteriores, teve muita sorte por ter tido dois amigos que compartilhavam com ele os estudos extraclasse, em especial os de matemática, uma vez que um de seus amigos sabia bem os conteúdos dessa disciplina.

[...] eu tive muita sorte por causa desses meus dois amigos, eles ensinavam as dúvidas de matemática, nós interagimos, foi muito bom. Eles eram iguais a professores particulares para mim, às vezes. Tinham muita paciência comigo, também, porque eu perguntava, perguntava de novo. Na escola da Luz e na escola União eu não entendia, mas na terceira escola, eu falava

39 As pessoas que têm contato com os surdos, geralmente, são “batizadas” por eles com um sinal em Libras, algo que irá representá-las e que geralmente faz referência a alguma característica de que recebe o sinal. O sinal pessoal pode estar ligado a um traço físico, uma atividade que a pessoa desenvolve, um gesto ou cacoete que ela tenha o costume de fazer, além disso, o sinal pode estar ligado a letra inicial do seu nome dessa pessoa (BAGGIO; CASA NOVA, 2017).

que não entendia, não entendi! Eles me explicavam de novo, explicavam de novo, até eu entender (JEAN MICHEL, 2016, p. 14).

A possibilidade que Jean Michel teve de contar com colegas que o ajudassem a entender o conteúdo, mostra o papel de personagens que estiveram presentes na educação dele, preenchendo as lacunas do processo de inclusão. Mas, não foi apenas por poder contar com ajuda dos colegas que ele se considerou uma pessoa com sorte, pois sempre contou com o auxílio de sua família nos estudos

Na verdade, eu tenho muita sorte por causa da minha família. Na minha família todos são surdos. Na verdade me sinto com muita sorte porque eu sou igual a eles: sou igual a minha mãe, sou igual meu irmão, sou igual a minha tia, sou igual a minha avó que também é surda. Sou igual a minha avó. Tenho um laço de troca com a minha família. Nas coisas que tinha dúvidas, eu chamava a minha mãe e mostrava e a minha mãe me explicava. (JEAN MICHEL, 2016, p. 13).

Dessa forma, por ter colegas que lhe dedicavam atenção e apoio nas suas dificuldades com a matemática e por poder contar com uma família que “era igual a ele”, a qual tinha pessoas que podiam ajudá-lo nos momentos de dificuldade escolar, fez com que Jean Michel se considerasse uma pessoa de sorte. Nessa breve apresentação do entrevistado, podemos pensar sobre o quanto os elementos trazidos por ele podem ser considerados bastante comuns para a grande maioria dos alunos ouvintes. Porém, não são não tão comuns assim ao tratar-se de pessoas surdas. A entrevista nos serve como elemento para pensar sobre a inclusão dos alunos surdos em escolas regulares, possibilitando aos interessados a leitura de parte das vivências de um aluno surdo que esteve inserido nesse processo.

3.3 – “Tinha intérprete e pronto”.

Por último, apresento Bruna que nasceu na cidade de Uruguaiana, é filha de pais ouvintes e tem uma irmã mais velha que também é surda. É Licenciada em Matemática e em Letras/Libras. Além disso, é mestra em Educação e atualmente é professora de Libras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A escolha dessa entrevistada se deu por sua formação acadêmica, Licenciatura em Matemática. Dessa forma a entrevistada possui um perfil ligado ao primeiro grupo que desejei entrevistar, o de surdos que possuíssem formação na área de matemática. Apesar disso, a escolha de Bruna também ocorreu por ela ter tido certa proximidade com a comunidade surda de Pelotas, enquanto trabalhava

como professora de Libras na Universidade Federal de Pelotas.

Em Uruguaiana a entrevistada estudou em escolas públicas inclusivas, tendo a companhia, durante todo o Ensino Fundamental e Médio, de uma colega surda. Ela conta sobre a dinâmica das aulas de matemática nesse período

O professor ficava falando, mas eu não dava bola. O professor ficava escrevendo e falando no quadro. Eu não olhava para o professor, eu olhava para o que estava escrito no quadro e entendia, ok, pela percepção visual, só (BRUNA, 2016, p. 9).

Segundo ela, era acostumada a entender a matemática pelo que estava escrito no quadro, através da percepção visual e da resolução dos algoritmos. Além disso, contou que se comunicava com seus colegas e professores através da escrita, ao passo que ela não conseguia acompanhar as discussões sobre os conteúdos abordados em aula, uma vez que não contava com a presença de Tradutores Intérpretes de Libras em sua escola. Somado a isso, naquela época, Bruna não sabia Libras, vindo a aprender apenas em sua adolescência, quando participou junto com sua irmã de um curso de Libras que foi ofertado em sua cidade.

Por gostar de matemática, ao concluir o Ensino Médio, Bruna ingressou no curso de Ciências Contábeis, mas acabou desistindo por não conseguir acompanhar as aulas, uma vez que o curso, segundo ela, não tinha acessibilidade. Depois disso, a entrevistada ingressa no curso de Licenciatura em Matemática, na Universidade Luterana do Brasil, pois sabia que naquela instituição havia acessibilidade para os surdos e que ela poderia contar com presença de Tradutores Intérpretes de Libras. Ela conta como passaram a ser as explicações no novo curso, inclusive de seu choque inicial em função de passar a ter intérpretes em sala aula

Pedi para pararem, sentamos de frente, com calma, os professores e os intérpretes eram bons, me apoiaram, aceitaram. Explicavam com calma as dúvidas, eu aprendi, entendi. Parece que em um semestre eu já tinha pegado o jeito, aprendi rápido. Aprendi, me acostumei com os intérpretes, e com o passar do tempo aprendi bem. Os intérpretes eram bons, eu entendia, eu fiquei feliz em escolher ser professora de matemática (BRUNA, 2016, p. 12).

Considero que essa questão foi marcante para Bruna, pois poder contar com a mediação dos Tradutores Intérpretes durante as aulas é bastante importante, pois ao comparar com as outras situações de aprendizagem que esteve inserida, ela fez o seguinte relato

Nos três primeiros lugares foi diferente, o professor ficava falando, falando, explicando e eu não entendia nada. Era como se eu nem desse bola para

ele. Ficava esperando o professor escrever ou me dar o material. No quarto lugar foi diferente, tinha intérprete, o professor falava e pronto, o intérprete explicava, tinha intérprete, pronto. Tinha escrita no quadro, tinha materiais, o professor ensinava e tinha intérprete pronto, os colegas começavam a discutir e tinha intérprete, pronto, em sinais, tinha. Foi diferente. (BRUNA, 2016, p. 20)

Ao falar sobre os três primeiros lugares, a ex-aluna refere-se às duas escolas que estudou e ao primeiro curso de graduação, que ela acabou desistindo. Já, na última instituição em que as aulas eram mediadas pelos Tradutores de Libras, ela pode acompanhar as discussões, bem como ter acesso às explicações de seus professores.

A declaração feita por Bruna: “tinha intérprete e pronto”, me faz pensar em quantas informações foram perdidas pelos alunos surdos que estiveram/estão inseridos em escolas regulares, sem a presença de Tradutores Intérpretes de Libras. Essa situação os faz ficar sem saber os conteúdos de matemática, mas, também, sobre o que seus colegas e professores estão conversando durante a aula.

Ao apresentar brevemente cada um dos entrevistados neste capítulo, apresento, também, alguns possíveis temas que podem ser explorados a partir das fontes orais produzidas nesta dissertação. Além disso, essas fontes servem como instrumentos potentes para complementar as discussões que vêm sendo realizadas nessa área, trazendo as vivências de personagens que estão inseridos nesse processo, os alunos surdos.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo a produção de fontes orais, a partir da realização de entrevistas com surdos, ex-alunos da educação básica, sobre as vivências que tiveram nas aulas de matemática. O cumprimento deste objetivo possibilita subsídios para uma ampliação das reflexões sobre a Educação Matemática para Surdos, uma vez que torna acessível aos educadores que não sabem se comunicar em Libras as vivências desses alunos nas aulas de matemática.

Para dar início ao trabalho de escrita dessa dissertação, busquei fontes bibliográficas a fim de verificar se os trabalhos produzidos na área da Educação Matemática estavam oportunizando aos surdos que contassem suas vivências ou opiniões sobre o que estava sendo abordado nas pesquisas que eles estavam participando. Porém, as falas dos surdos estão pouco presentes no grupo de trabalhos que tive contato. Além disso, a fim de oportunizar certo protagonismo às vivências desses alunos, busquei por trabalhos que haviam mobilizado a História Oral para entrevistar pessoas surdas com o desejo de saber como as práticas estavam sendo realizadas.

Para a realização das entrevistas desta dissertação, além do estudo dos trabalhos que utilizaram a História Oral para entrevistar surdos, realizei previamente um Projeto Piloto, a fim de experienciar as etapas de produção de fontes orais com narrativas sinalizadas em Libras. Posteriormente realizei algumas estratégias de adequação metodológica para na produção das fontes orais com entrevistados surdos, seguindo o eixo norteador dos pressupostos do campo da História Oral como, por exemplo: a escolha dos entrevistados, a produção de materiais em Libras para enviar aos entrevistados (convite e TCLE), o esquema de disposição das câmeras, a existência ou não de uma terceira pessoa durante a realização das entrevistas, o uso do caderno de anotações, o processo de Tradução-Transcrição e o retorno das entrevistas ao entrevistados, dentre outros.

Durante a pesquisa de mestrado, apesar de não haver um local específico de gravação no âmbito da UFPel e de não existir uma equipe técnica que ficasse responsável pela parte de edição das filmagens, o trabalho da produção de fontes orais com pessoas surdas foi realizado. Ainda é necessário destacar que, logo após

a defesa desta dissertação, tratativas institucionais estão sendo realizadas para que o material produzido neste trabalho fique acessível através de um link que será disponibilizado pelo servidor virtual da Universidade.

Além disso, cabe esclarecer que as entrevistas estão disponíveis no apêndice desse trabalho. No corpo da dissertação realizei, de forma breve, uma apresentação de cada um dos três entrevistados surdos, a partir de alguma situação narrada por cada um deles e que me chamou atenção, sem o desejo de restringí-los a este episódio, mas tentando sinalizar o potencial das fontes orais produzidas para possíveis futuras análises.

Enfim, considero que as discussões levantadas neste trabalho, tanto sobre as vivências dos alunos surdos com a matemática, quanto da História Oral com entrevistados surdos, não se encerram por aqui. Na verdade, elas se abrem em variadas possibilidades que outros pesquisadores podem aprofundar e realizar em outros trabalhos a partir de suas próprias reflexões sobre os temas abordados neste estudo e das fontes produzidas a partir dele.

O Produto

No Programa de Pós-graduação Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM), da Universidade Federal de Pelotas, o discente, ao final do curso, para receber o título de mestre deve apresentar um produto relacionado ao tema de sua pesquisa. Essa dissertação intitulada *“O que os surdos contam sobre a matemática nas suas trajetórias escolares? A produção de fontes orais em Libras a partir da História Oral”* ocupou-se em preservar ao máximo possível a subjetividade dos entrevistados que gentilmente aceitaram contar sobre suas vivências relacionadas às aulas de matemática.

Os cuidados tomados no decorrer do trabalho de produção da pesquisa podem ser percebidos através do respeito para/com a língua e a identidade dos surdos que estiveram envolvidos nesse estudo. Além disso, buscou-se a adaptação de todas as etapas em que os entrevistados estiveram envolvidos, seja nos momentos da realização das entrevistas como, também, nos momentos anteriores e posteriores a esta.

Porém, apesar da compreensão sobre a subjetividade dos surdos, grupo que essa pesquisa deseja oportunizar um espaço de visibilidade, respeitando sua diferença linguística em relação à Língua Portuguesa, as discussões realizadas ao longo deste trabalho serão públicas apenas de forma escrita, uma vez que é necessário seguir as normas institucionais para entrega da dissertação. Com isso, por acreditar que existe uma lacuna na circulação de trabalhos acadêmicos em Língua Brasileira de Sinais e a fim de que as discussões que realizei nessa dissertação estejam, também, acessíveis aos surdos, a proposta deste Produto do Mestrado baseou-se na realização de uma versão sinalizada de um artigo intitulado *“O Lugar da comunicação na aprendizagem matemática de surdos, a partir da memória de três ex-alunos”* (RIOS; SILVEIRA, 2016). Neste trabalho abordo algumas discussões realizadas no Projeto Piloto e que serviram como base para realização da prática de História Oral com pessoas surdas, nesta dissertação.

Além disso, a proposta de uma versão sinalizada do artigo se dá mesmo que a Lei de Libras anuncie que essa língua não substitui a Língua Portuguesa na forma escrita. Não quero dizer com isso que acredito que os surdos não sejam capazes de ler a versão deste trabalho em Língua Portuguesa. Porém, reconhece-se que a

Libras é a primeira língua dos surdos e, desta forma, o retorno à comunidade surda deve-se respeitar a língua dos entrevistados. Com isso, realizei uma versão sinalizada do artigo inspirado nos aspectos técnicos utilizados por (TAVEIRA et al., 2015), o qual realizou a produção de monografias em Libras, no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Somado a isso, busco utilizar os parâmetros para publicação na Revista Brasileira de Vídeo Registro em Libras⁴⁰, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Para a realização da versão sinalizada do artigo, apesar de não contar com um estúdio profissional de filmagem, organizei um pequeno espaço em minha casa, como mostra a imagem a seguir.

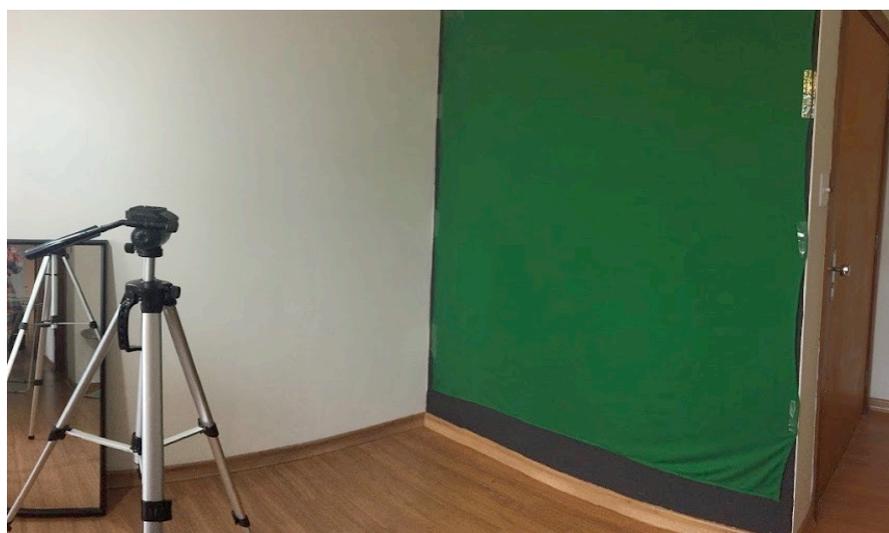


Figura 12 - Estúdio caseiro montado para produção de vídeos em Libras.

O “estúdio caseiro” foi o local em que realizei sozinho as gravações da versão sinalizada do artigo, a fim de que o mesmo ficasse acessível aos surdos. Além disso, espero que este produto incentive a circulação de trabalhos na área da Educação Matemática para Surdos que, além da versão em Língua Portuguesa escrita, também acompanhem uma versão sinalizada em Libras, a fim de tornar acessíveis as produções acadêmicas desta área. Encontra-se no apêndice desta dissertação o artigo fruto do projeto piloto. Já o vídeo do produto está disponível no *youtube*, através do *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=r1MA60dX3Og> .

40 *Link* da Revista Brasileira de Vídeo Registro em Libras, vinculada a Universidade federal de Santa Catarina - <http://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br>

Referências e Fontes

- ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. ***Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos***. 2015. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- ALBERTON, Bruna Fagundes Antunes. **Entrevista**. Porto Alegre: RS, 04 mar. 2016.
- ARNOLDO JUNIOR, Henrique. ***Estudo da emancipação de sinais matemáticos em Língua Brasileira de Sinais e Língua Gestual Portuguesa: inquietações sobre uma erebas brasileira***. 2014. 347 p. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) — Universidade Luterana do Brasil, Canoas.
- ARNOLDO JUNIOR, Henrique.; GELLER, Marlise.; FERNANDES, Preciosa. **Proficiência em Matemática: proposições para o Ensino de Surdos**. Acta Scientiae, v. 15, n. 1, p. 113 – 132, jan. 2013.
- ARNOLDO JUNIOR, Henrique.; RAMOS, Maurivan G. R.; THOMA, Adriana da S. **O Uso do multiplano por alunos surdos e o desenvolvimento do pensamento geométrico**. Caderno do CEDES, Campinas, v. 33, n. 91, p. 387 – 409, set. 2013.
- BAGGIO, Maria Auxiliadora; CASA NOVA, Maria da Graça. **Libras**. Curitiba: Intersaberes, 2017.
- BARBOSA, Heloiza. **Habilidades matemáticas iniciais em crianças surdas e ouvintes**. Caderno do CEDES, Campinas, v. 33, n. 91, p. 333 – 347, set. 2013.
- BARBOSA, Heloiza. **Conceitos matemáticos iniciais e linguagem: um estudo comparativo entre crianças surdas e ouvintes**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 163 – 179, jan. 2014.
- BORGES, Fábio Alexandre. **A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo Intérprete de Libras**. 213. 260 p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) — Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- BRASIL. **Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>.
- BRASIL. **Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>.
- BRASIL. **Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro:

Tempo Brasileiro, 1995.

DALL'ALBA, Carilissa. **Movimentos Surdos e Educação: Negociação da Cultura Surda**. 2013. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

FARIAS, Jean Michel Carrett. **Entrevista**. Pelotas: RS, 01 mar. 2016.

FERNÁNDEZ-VIADER, María del Pilar.; FUENTES, Mariana. **Observando estratégias e buscando soluções: a resolução de operações por adolescentes surdos**. Caderno do CEDES, Campinas, v. 33, n. 91, p. 369 – 386, set. 2013.

FRIZZARINI, Sílvia Teresinha. **Estudo dos Registros de Representação Semiótica: implicações no ensino e aprendizagem da álgebra para alunos surdos fluentes em língua de sinais**. 2014. 288 p. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) — Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; SOUZA, Luzia Aparecida de. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. **A experiência do labirinto: metodologia, história oral e educação matemática**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Sinais: raízes de um paradigma indiciário**. In **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GRECA, Lizmari Crestiane Merlin. **Surdez e Alfabetização Matemática: o que os profissionais e as crianças surdas da escola têm para contar**. 2015. 423 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) — Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

HULLER, Susana. **Aluno surdo, professor de Matemática e intérprete de LIBRAS: o estudo de um cenário da cultura surda**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville.

KARNOPP, LODENIR BECKER. Aspectos éticos em pesquisas envolvendo surdos: protagonismos ou vulnerabilidade. In: SANTOS, L. H. S; KARNOPP, L. B. (Org.). **Ética e pesquisa em Educação: questões e proposições às Ciências Humanas e Sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

KASTER, Aline de Castro e. **Entrevista**. Pelotas: RS, 01 mar. 2016.

KRITZER, Karen.; PAGLIARO, Claudia. **Matemática: um desafio internacional para estudantes surdos**. Caderno do CEDES, Campinas, v. 33, n. 91, p. 431 – 439, set. 2013.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade 1: colonização dos surdos**. Surd'Universo, 2013.

LEITE, Tarcísio de Arantes. **O ensino de segunda língua com foco no professor: História Oral de professores surdos de língua brasileira de sinais.** 2004. 250 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo.

LUCHESI, Maria Regina Chirichella. **Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, histórias narradas.** São Paulo: Papirus, 2003.

MEIHY, José Carlos Sebe.; HOLANDA, Fabíola. **História Oral: Como Fazer, Como Pensar.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MOURA, Amanda Queiroz. **Educação Matemática e Crianças Surdas: explorando possibilidades em um cenário para investigação.** 2015. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) — Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro.

NEVES, Gabriele Vieira. **Educação de Surdos em Caxias do Sul de 1960 a 2010: uma história escrita por várias mãos.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

NEVES, Maria Janete Bastos das. **A Comunicação em Matemática na Sala de Aula: obstáculos de natureza metodológica na educação de alunos surdos.** 2011. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) — Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém.

PAIXÃO, Natalina do Socorro Sousa Martins. **Saberes de Professores que Ensinam Matemática para Alunos Surdos Incluídos numa Escola de Ouvintes.** 2010. 200 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) — Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém.

PEREIRA, Karina Ávila. **Estudos sobre a variação linguística da Libras no contexto da Educação de Surdos.** Pelotas: Ed. Universitária UFPel, 2011.

PEREIRA, Maria Cristina Pires. **Reflexões sobre a tipologia da interpretação de língua de sinais.** Cadernos de Tradução, Jul – Dez 2015, vol. 35, nº 2, p. 46-77.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de História Oral.** São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. **História Oral como arte da escuta.** São Paulo: Letra e Voz, 2016.

QUADROS, Ronice Muller.; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller. **O Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** 1. ed. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2004.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro. **História do Povo Surdo em Porto Alegre: Imagens e Sinais de uma Trajetória Cultural.** 2004. 157 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação) — Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre.

RIOS, Diogo Franco. **Memória e história da matemática no Brasil: a saída de Leopoldo Nachbin do IMPA**. 2008. 143 p. Dissertação (Mestrado em Ensino, Filosofia e História das) — Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RIOS, Diogo Franco. **Memórias de ex-alunos o colégio de aplicação da Universidade da Bahia sobre o Ensino da Matemática Moderna: a construção de uma instituição modernizadora**. 2012. 504 p. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das) — Universidade Federal da Bahia, Salvador.

RIOS, Diogo Franco. **Memórias de ex-alunos do Colégio de aplicação da Bahia: Contribuições para História da Educação Matemática**. Bolema, Dez 2016, vol. 30, nº.56, p. 1223-1243.

RIOS, Diogo Franco.; SILVEIRA, Daniel Duarte. O Lugar da Comunicação na Aprendizagem Matemática de Surdos, a partir da Memória de três ex-alunos. In: **Ações colaborativas e cooperativas em educação: entre história, ensino e formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

RODRIGUES, Rosiane da Silva. **Matemática na educação de surdos: investigando propostas de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2013. 110 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) — Universidade Luterana do Brasil, Canoas.

SALES, Elielson Ribeiro de. **A Visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos surdos**. 2013. 235 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) — Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

SILVA, Elizabete Leopoldina da. **Luz, Câmera, Ação: adaptando uma tele aula de frações para o público surdo**. 2014. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) — Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo.

SOBRAL, Adail. **Dizer o “Mesmo” a outros: ensaios sobre tradução**. São Paulo: Special Book Services, 2008.

SOUZA, Luzia Aparecida de; SILVA, Carla Regina Mariano da. **Narrativas e história oral: possibilidades de investigação em educação matemática**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

STROBEL, Karen Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TAVEIRA, Cristiane Correia. et al. **Novas tecnologias na produção de monografias em Libras com alunos do INES: língua de sinais, performance surda e o uso do vídeo digital**. In: _____. Educação e Tecnologias: Parcerias. 1. ed. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2015. v. 4, cap. 5, p. 142 – 186.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra,

2002.

VARGAS, Rosane da Conceição. **Composição aditiva e contagem em crianças surda: intervenção pedagógica com filhos de surdos e de ouvintes**. 2011. 148 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

WANZELER, Edson Pinheiro. **Surdez, bilinguismo e educação matemática: um (novo?) objeto de pesquisa na educação de surdo**. 2015. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) — Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém.

Apêndices

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Apêndice 2 – Capítulo: “O Lugar da comunicação na aprendizagem matemática de surdos, a partir da memória de três ex-alunos” – digitalizado.

Apêndice 3 – Entrevistas

Apêndice 1 – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da carteira de identidade nº _____, Órgão Expedidor _____, CPF nº _____, residente e domiciliado à rua _____, estou esclarecido sobre a pesquisa de mestrado que participei e autorizo o uso, de forma gratuita e espontânea, da entrevista de caráter histórico que prestei ao pesquisador Daniel Duarte Silveira, em Pelotas, ficando, conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins culturais e acadêmicos, a mencionada entrevista anexa, no todo ou em parte, editada ou não, bem como permitir a terceiros o acesso a mesma para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e identificação de fonte e autor.

Opção 1 - Autorizo que quando publicada em trabalhos científicos e acadêmicos a referida entrevista concedida por mim, expresse o meu nome como entrevistado.

Assinatura _____

Opção 2 - Desejo que na referida entrevista concedida por mim, meu nome seja omitido, _____ sendo _____ substituído _____ por “_____” para que a mesma possa ser utilizada em trabalhos científicos e acadêmicos.

Assinatura _____

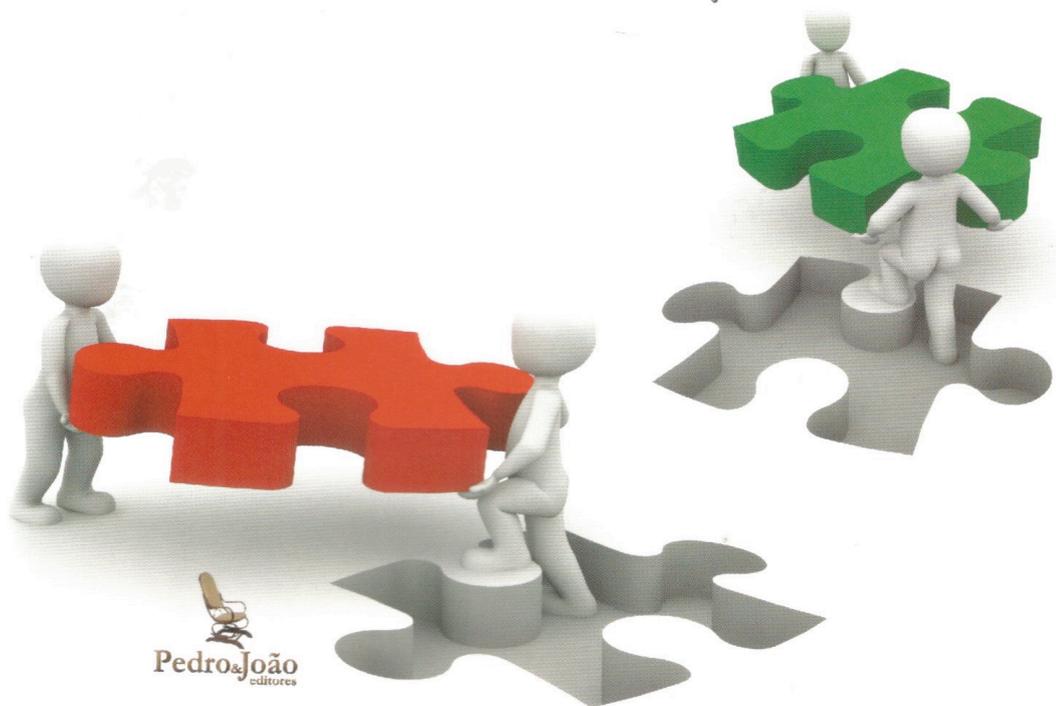
Cidade _____, dia _____ /mês _____ /ano _____

Assinatura _____

Apêndice 2 – Artigo do Produto – Versão digitalizada

GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ACÇÕES COLABORATIVAS
E COOPERATIVAS EM *entre História,*
EDUCAÇÃO: *Ensino e*
Formação de Professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor

Prof. Dr. Paulo Roberto Pinto Santos

Vice-Reitor

Prof. Dr. Fábio Félix Ferreira

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos comunitários

Prof^a. Me. Maria Madalena Souza dos Anjos Neta**Copyright © 2016 by Autores.**

Claudinei de Camargo Sant'Ana; Irani Parolin Santana; Rosemeire dos Santos Amaral (Orgs.)

Ações colaborativas e cooperativas em educação: entre história, ensino e formação de professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.
348p.

ISBN: 978-85-7993-329-5

1. Educação Matemática. 2. Formação de professores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Hélio Márcio Pajeú

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Nair F. Gurgel do Amaral (UNIR/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Rogério Drago (Ufes/Brasil).

Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2016

Capítulo 11

O LUGAR DA COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DE SURDOS, A PARTIR DA MEMÓRIA DE TRÊS EX-ALUNOS

Diogo Franco Rios
Daniel Duarte Silveira

Introdução

O que apresentaremos aqui é resultado de reflexões que têm sido produzidas no decorrer da pesquisa de um dos autores, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, na Universidade Federal de Pelotas. A investigação, ainda em andamento, pretende analisar memórias de surdos, ex-alunos da educação básica, a respeito das experiências que tiveram no processo de escolarização matemática, visando contribuir com um projeto de pesquisa mais amplo, o qual, dentre seus objetivos, pretende produzir análises históricas a respeito das práticas de ensino e de aprendizagem de matemática no Rio Grande do Sul.

No Brasil, assim como no mundo, a educação de surdos passou por mudanças significativas, que foram acompanhadas pelas alterações acontecidas na forma de comunicação utilizada por esses sujeitos. As línguas

de sinais foram aceitas como forma de comunicação dos surdos até o ano de 1880, logo após foram substituídas pelo oralismo, ou seja, pelo modelo de comunicação no qual os surdos utilizavam a fala através da língua oral de seus respectivos países, realizando a leitura labial. Na década de 1960, com os estudos da linguística, passou-se a utilizar a comunicação total como forma de comunicação de surdos. Essa abordagem utilizava a comunicação oral e o auxílio dos sinais para a comunicação. Somente após esse processo, as línguas de sinais voltaram a fazer parte da educação dos surdos (PEREIRA, 2011). No ano de 2002, a Libras (Língua Brasileira de Sinais) foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda brasileira, através da lei nº 10.436, e regulamentada posteriormente pelo decreto nº 5.626, promulgado em dezembro de 2005.

A partir desse reconhecimento, o ensino para alunos surdos passou a ser cada vez mais objeto de discussão na área da Educação, fato que também ocorreu na área da Educação Matemática, como mostram Nascimento (2013), ao investigar a produção acadêmica desse tema em dissertações e teses, a partir do Banco de Teses da CAPES, e o trabalho de Rocha e Ferreira (2014), a partir da busca realizada em quatro repositórios online, com as palavras-chave “surdos” e “matemática”.

O trabalho de Nascimento (2013) desenvolveu um painel quantitativo das produções acadêmicas que se referem à formação de professores de Matemática para atuar na educação de surdos, tendo como período

balizador os anos entre 1987 e 2008. O autor não se ocupou em realizar um detalhamento sobre os trabalhos encontrados, tendo-os apenas organizado em categorias: inclusão escolar; formação de professor e inclusão escolar; surdez; educação de surdos; formação de professores e educação de surdos; formação de professores de matemática e surdez; formação de professores de matemática e educação de surdos e inclusão escolar do surdo.

Já o artigo de Rocha e Ferreira (2014), no levantamento que fizeram, ratificou o interesse da Educação Matemática em pesquisar essa temática, identificando que os trabalhos analisados versavam sobre propostas pedagógicas de matemática para os alunos surdos, especialmente a respeito de geometria e operações básicas, contando ou não com o apoio de novas tecnologias.

Nesses trabalhos, identificados por Nascimento, Rocha e Ferreira, não há a indicação que se tenha considerado a perspectiva dos alunos surdos sobre suas experiências matemáticas. Ou seja, não foram encontrados, até o momento de escrita deste texto, estudos que tenham possibilitado a esses sujeitos contarem suas vivências no processo de aprendizagem da matemática escolar. Visando preencher essa lacuna existente na área da Educação Matemática, possibilitamos a oportunidade para que alunos surdos, que tiveram experiências com a matemática escolar a partir da década de 1980, pudessem contar suas memórias sobre esse processo.

Dessa forma, o trabalho aqui apresentado, ao utilizar narrativas de surdos, ex-alunos da educação básica, se compromete não somente em dar centralidade à sua perspectiva sobre o processo de escolarização matemática, mas, também, em trazer algumas provocações para os pesquisadores em Educação Matemática que se ocupam em pesquisar perspectivas de ensino voltadas para esse grupo, de modo a contribuir com suas produções.

Faremos um recorte das fontes orais que já temos produzidas¹, trazendo trechos de narrativas de três ex-alunos surdos que hoje são professores de Libras em universidades federais gaúchas, entrevistados em 2012 para a realização de um outro trabalho acadêmico. Tratam-se de fontes inéditas, uma vez que analisaremos os trechos referentes a uma pergunta que não foi utilizada na ocasião, na qual se solicitou que falassem sobre como foram as suas vivências/experiências nas aulas de matemática.

Fazemos uma escolha pela História Oral em função do potencial que essa perspectiva teórico-metodológica possibilita, tanto para as pesquisas no campo da História, quanto para a própria Educação Matemática, sendo reconhecida suas contribuições já há algum tempo. No Brasil, por exemplo, o Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática fundamenta seus trabalhos a partir dos referências metodológicos da

¹ Atualmente, continuamos produzindo fontes orais com narrativas sinalizadas, relacionadas ao tema de memórias de surdos que são ex-alunos da educação básica, que deverão compor um acervo de fontes dessa natureza.

História Oral (GARNICA; SOUZA, 2012). Nossa escolha por essa perspectiva se explica, ainda, pelo fato da História Oral permitir dar ênfase aos discursos de sujeitos que possuem experiências de vida que passam despercebidas nos registros oficiais, assim:

Os narradores articulam memória, avaliação e relatos em diálogos com entrevistadores que estão tentando reconstruir uma estrutura mais ampla. Assim, convidam-lhes a focalizar o encontro entre a história e suas vidas, entre mundos privados e eventos de interesse geral. A história oral também é uma oportunidade para narradores relativamente obscuros serem canonizados no discurso público: um relato público realizado por pessoas que raramente têm a oportunidade de falar publicamente. (PORTELLI, 2010, p. 186)

Esse parece ser o caso dos sujeitos que estamos contemplando aqui. Em geral, como já afirmado, os trabalhos em Educação Matemática para surdos não têm se ocupado, sistematicamente, em apresentar o que esses sujeitos, para quem são dirigidas diversas propostas pedagógicas de matemática, têm a dizer a respeito dessas práticas. Assim, a produção de fontes a esse respeito atende, em primeira instância, à intenção de disponibilizar esses discursos e trazê-los para o campo de pesquisa como elemento de reflexão.

É importante destacar que, na perspectiva assumida por Portelli (2010), com a qual nos identificamos, as narrativas dos sujeitos entrevistados não são representações de lembranças que permanecem estáticas nos indivíduos, mas reconstruções de

memória realizadas no presente, imbuídas de juízos e interpretações que estão ligados aos valores que lhe são pertinentes no momento da produção das entrevistas, cujo referente está no passado: as experiências que viveram e estão dispostos a contar.

Assim, ao considerarmos as narrativas dos surdos sobre suas experiências com a matemática durante o período da educação básica, estamos tendo acesso também às suas interpretações a respeito desse processo, que não são desarticuladas com o modo como analisam e julgam, na atualidade, como é ou deveria ser a educação para surdos, considerando a posição política que assumem ao se disporem a discutir o ensino de matemática que foi oferecido para eles.

Parece-nos necessário, aqui, fazer um esclarecimento a respeito de um ponto que pode gerar dúvida: como uma proposta de História Oral poderia estar associada com sujeitos surdos, ou seja, que não usam uma língua oral-auditiva?

Apesar do termo História Oral sugerir que se trata de uma proposta teórico-metodológica que tem como veículo de expressão exclusivamente a voz dos sujeitos envolvidos no processo, há a possibilidade de utilizar tal perspectiva a partir de uma ampliação do conceito de fala, que ultrapassa a emissão de sons e que pode ser sustentada por outros mecanismos linguísticos, como são, no caso da Língua Brasileira de Sinais, as sinalizações, de modalidade espaço-visual². Ou seja, a

² “As línguas de sinais são denominadas gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e é produzida pelas mãos” (QUADROS; KARNOPP, 2009, p.47).

sinalização para o caso da Libras tem o mesmo caráter de fala que a voz tem na Língua Portuguesa.

Tal entendimento é imprescindível para viabilizar a compreensão deste trabalho. Sem que tomássemos a sinalização como uma possibilidade de fala para produzir fontes de História Oral, não poderíamos aproveitar a língua com a qual o sujeito surdo se comunica, restringindo a limites drásticos sua expressão. Ao destacar esse aspecto, ampliando o entendimento de 'fala' e 'oralidade', não estamos tratando apenas de deslocar a imposição de limites físicos (não poderem falar utilizando sons com a mesma desenvoltura de um ouvinte e nem ouvir o que o entrevistador estivesse emitindo), mas também o deslocamento de limitações de ordem cultural, uma vez que a língua de sinais contempla uma variedade de aspectos culturais que lhe são próprios e que marcam a expressão de uma comunidade à qual o entrevistado pertence e com a qual se identifica.

Os surdos brasileiros são usuários de uma língua minoritária, a Libras, assim considerada se comparada à Língua Portuguesa, língua da maioria da população do país. A distinção entre as modalidades dessas duas línguas pode ser considerada uma das barreiras que dificulta que as experiências matemáticas de estudantes surdos sejam conhecidas, pois grande parte deles não possui fluência em Língua Portuguesa e, em contrapartida, grande parte dos brasileiros ouvintes não tem habilidade na Língua Brasileira de Sinais.

Durante nossa busca por trabalhos que também reconhecessem a sinalização como uma modalidade de

fala, visando a produção de projetos de História Oral, encontramos alguns trabalhos, associados às áreas de Educação e de Letras, que envolveram narrativas de pessoas surdas.

Um dos pioneiros no uso de História Oral com sujeitos surdos no Brasil é o trabalho de Luchesi (2003) que aborda as experiências vivenciadas por pessoas surdas, tendo como foco as narrativas sobre temas do cotidiano destes sujeitos.

Mais recentemente, foram produzidas outras pesquisas, como é o caso das dissertações de mestrado de Leite (2004) e de Neves (2011), que também utilizaram essa mesma perspectiva, possibilitando um espaço de visibilidade para as narrativas dos sujeitos surdos sobre suas experiências. Respectivamente, o primeiro trabalho tratou sobre o ensino de Libras como segunda língua para pessoas ouvintes e, o segundo, sobre o processo de escolarização dos surdos na cidade de Caxias do Sul, entre os anos de 1960 e 2010.

A seguir, antes de analisarmos as narrativas de surdos sobre o processo de escolarização matemática que vivenciaram, apresentaremos alguns esclarecimentos a respeito dos desafios metodológicos do nosso trabalho.

Reflexões metodológicas

Diferente das narrativas produzidas em línguas orais, que podem ser registradas em gravadores de voz para, posteriormente, se ter acesso ao que foi dito pelos entrevistados, as entrevistas concedidas por surdos que utilizam as línguas de sinais necessitam ser gravadas,

necessariamente, em vídeo. Essa forma de registro é insubstituível, pois caso o entrevistador utilizasse apenas gravação de sua própria voz (ou de outrem), realizando uma interpretação simultânea dos sinais para a língua oral, ficaria impedido de rever a versão sinalizada para esclarecer possíveis dúvidas, assim como os entrevistados não teriam a possibilidade de se assistirem sinalizando e checarem o conteúdo de suas falas.

Outro aspecto a considerar, quando se trata de produzir fontes a partir de entrevistas com falas sinalizadas, são os processos de tradução e transcrição aos quais se submetem os registros das entrevistas e que exigem, para bem fazê-los, além do domínio técnico (tanto da Língua Brasileira de Sinais, língua utilizada pelos entrevistados, quanto da Língua Portuguesa, língua utilizada no registro escrito), exige-se o cumprimento de expedientes relacionados com os processos de interpretação próprios de um trabalho de tradução.

Nesse caso, a etapa de tradução exige um esforço metódico, em função de sua complexidade. As línguas envolvidas – Libras e Português – além de serem distintas entre si em relação aos seus aspectos linguísticos e semióticos, também representam modalidades de comunicação diferentes. Diante dessas diferenças, a interpretação das expressões faciais e corporais passam a exigir maior rigor, visto que compõem o conjunto dos fundamentos gramaticais de uma língua de sinais. Não estamos pretendendo ignorar ou minimizar a importância que as expressões faciais e corporais têm na realização de exercícios de

História Oral com sujeitos ouvintes, mas pontuar que, no caso da Libras, as expressões não-manuais³ possuem mais que uma dimensão não verbal, elas são elementos que compõem os signos linguísticos na comunicação.

No caso do trabalho que realizamos, uma peculiaridade que tornou o processo ainda mais complexo, foi o fato de identificarmos sinalizações em que os narradores utilizaram também elementos linguísticos pouco usuais, como, para dar um exemplo, ocorreu na sinalização da palavra “difícil”, por uma das entrevistadas. Usualmente, para se sinalizar a palavra difícil é necessário a utilização apenas de uma mão (respeitando, é claro, todos os outros parâmetros linguísticos que o compõe) e utilizar-se de expressões faciais e corporais para marcar a intensidade da dificuldade. Entretanto, uma das entrevistadas ao sinalizar essa palavra utilizou as duas mãos ao mesmo tempo, acompanhadas da expressão facial e corporal correspondente (negativa). Esse exemplo revela indícios da utilização de uma composição narrativa complexa, a fim de intensificar ou tornar singular uma situação que foi marcante para a entrevistada.

³ “No campo dos estudos linguísticos as expressões não-manuais (movimento da face, dos olhos, da cabeça ou do troco) prestam-se a dois papéis nas línguas de sinais: marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. As expressões não-manuais que tem função sintática marcam sentenças interrogativas sim-não, interrogativas QU-, orações relativas, topicalizações, concordância e foco [...] Já as expressões não-manuais que constituem componentes lexicais marcam referência, referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto” (QUADROS; KARNOPP, 2009, p. 60).

Durante a realização das etapas para a produção de fontes orais com sujeitos surdos, também emergiu uma série de questões técnicas relacionadas com a estruturação de entrevistas sinalizadas, exigindo-nos pensar em adaptações que pudessem contribuir para um melhor desempenho dessa prática como, por exemplo, a utilização de duas câmeras direcionadas aos entrevistados, a partir de diferentes ângulos (uma mais geral que captura entrevistador e entrevistado e outra, mais fechada, focada diretamente no entrevistado), permitindo um recurso visual auxiliar para compreensão dos sinais feitos por esses sujeitos.

Após as etapas mencionadas, todos os textos foram lidos e revisados pelos entrevistados, com o acompanhamento dos respectivos vídeos, para que pudessem compará-los e fazer as alterações que considerassem necessárias. Tal revisão se realizou visando a atender aspectos éticos já bem consolidados na História Oral, segundo os quais se reconhece que as falas dos entrevistados, assim como o texto que se produz a partir delas, são de autoria dos narradores e, portanto, devem ser submetidos ao seu crivo antes de tornarem-se públicas. Todas as narrativas foram autorizadas, e os indivíduos permitiram seus nomes fossem mencionados. Aqui, os identificaremos apenas por um prenome: Daniel, Francielle e Fabiano.

Ao apresentarmos as peculiaridades que envolvem um trabalho de História Oral com pessoas surdas que utilizam uma língua minoritária (Libras), não pretendemos desestimular a realização de propostas dessa natureza. Nosso entendimento é que, apesar de

reconhecemos o grau de complexidade do trabalho, superar esses desafios é fundamental para cumprir com a função social da História Oral, ou seja, ir na direção de oferecer aos discursos oficiais outros discursos que não encontram, tradicionalmente, condições de visibilidade.

Após essas reflexões, apresentaremos algumas análises realizadas a partir das fontes produzidas, a respeito de elementos que identificamos como marcantes nas narrativas dos entrevistados, quanto às suas experiências com matemática na Educação Básica.

Discutindo as memórias

Ao analisar as narrativas sinalizadas pelos três surdos participantes, inicialmente destacamos que não houve uma homogeneidade em relação à modalidade de educação que estiveram inseridos, o que se justifica, em parte, em função de peculiaridades regionais, mesmo se tratando de alunos surdos que estudaram no mesmo período, ou seja, a partir da década de 1980.

Francielle sempre estudou em escolas públicas de inclusão⁴, na região sul do Brasil, em diferentes municípios. Fabiano realizou seus estudos na região nordeste do Brasil e, assim como Francielle, também estudou apenas em escolas de inclusão, sendo uma delas da rede particular. Já Daniel estudou tanto em

⁴ A escola de inclusão se caracteriza como um espaço no qual os alunos surdos compartilham do ambiente escolar com os alunos ouvintes, podendo estudar na mesma sala de aula que os alunos ouvintes ou, eventualmente, em turmas específicas para surdos.

escolas de inclusão, quanto em escolas exclusivas para surdos e, durante sua trajetória escolar, mudou várias vezes de escola, estudando tanto na região sul, quanto na região centro-oeste.

Em comum, os entrevistados relataram que, quando estudaram em escolas inclusivas não tiveram outros colegas surdos em suas turmas. Daniel e Francielle contaram que uma marca de suas trajetórias escolares em escolas inclusivas foi a dificuldade de comunicação que tiveram com os professores (eles só foram perguntados em relação às aulas de matemática), uma vez que eles não se comunicavam através de sinalizações. Além disso, os docentes adotavam posturas que dificultavam a comunicação, como podemos perceber a seguir, na fala de Francielle, referindo-se ao período em que cursou o ensino fundamental em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul:

Esse momento foi muito difícil para mim, o professor escrevia no quadro e falava virado para o quadro, de costas para mim, eu ficava tentando ver o que ele estava fazendo, foi muito difícil! E também porque o professor ficava mais falando e explicando sobre os números, o porquê dos números, o porquê da soma, vários porquês, eu não entendia. O quê? O quê? O colega me ajudava, mas realmente era muito difícil. (FRANCIELLE, 2012, p. 1)

No contexto apresentado, pode-se notar a dificuldade de comunicação enfrentada pela aluna, uma vez que seu professor, além de não se comunicar por meio de sinalizações, também não se preocupou em

falar com o rosto voltado para ela, quando poderia ter sido possível a realização de leitura labial. Não estamos afirmando, com isso, que a leitura labial possa substituir o uso de sinalização. Trata-se de indicarmos a evidência de certo descompromisso do professor com essa aluna, limitando-lhe drasticamente a possibilidade de ter acesso ao conteúdo de suas explicações.

Outro exemplo de dificuldades relacionadas com a comunicação nas aulas de matemática, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, foi contado por Daniel, referindo-se às experiências que teve em escolas de inclusão. A seguir, destacamos um trecho em que ele contou uma experiência que vivenciou ao cursar o supletivo em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul:

No supletivo, o professor dava aula em um auditório para oitenta pessoas, oitenta pessoas, apenas um surdo, eu. Todos os alunos ouvintes e um surdo, na aula de matemática o professor explicava, falando no microfone sobre o conteúdo, não escrevia. Bah! Eu não entendia nada, eu mostrava o meu caderno de matemática para o colega e perguntava: “qual página ele está explicando?”. Ele ia me ajudando e eu ajudando ele. Ele escrevia o conteúdo de matemática, mas não foi fácil aprender matemática, nada. (DANIEL, 2012, p. 2)

Daniel traz em sua fala a preocupação do professor com a comunicação, uma vez que utilizava um microfone para ampliar o som e, assim, ser melhor ouvido pelos alunos. Ou seja, o uso de aparelhagem para a ampliação sonora da voz do professor só reforça

o quanto era reconhecida a importância de se estabelecer boas condições de comunicação para a efetivação do processo educativo. Entretanto, a memória de Daniel indica que não houve a mesma preocupação em relação à comunicação com o aluno surdo. A utilização da ampliação sonora em nada beneficiava diretamente a comunicação entre o professor e ele, que acabava dependendo do auxílio de um colega ouvinte que mediasse a comunicação.

Nos casos narrados por Franciele e por Daniel, a alternativa encontrada para amenizar a dificuldade de comunicação com o professor foi a interação com um colega de turma durante as aulas, aspecto marcante para eles no processo de aprendizagem matemática. Os “colegas” mencionados foram personagens que, de alguma forma, acabaram por auxiliar no processo de aprendizagem, a partir de uma comunicação paralela durante as aulas, que poderia se dar através de sinalizações, da oralização – pela leitura labial, falando com o rosto voltado para eles – ou, ainda, por escrito.

Ao reconstruírem suas experiências escolares, os entrevistados colocam seus colegas em uma posição pedagógica pouco usual, quando os mencionam. A partir de suas narrativas, infere-se que sem a interferência dos colegas, possivelmente, o processo educativo teria sido menos efetivo, uma vez que o processo de comunicação com o professor foi, nesses casos mencionados, interpretado como precário.

Ao tratarmos dessas memórias, nos deparamos também com um condicionante próprio do modelo educacional que tiveram: à época, a Libras ainda não

era reconhecida como língua oficial da comunidade surda brasileira e, portanto, não era esperado que existisse a figura do tradutor-intérprete durante as aulas. Atualmente, esses sujeitos atuam como mediadores do processo pedagógico, mediando a comunicação das explicações apresentadas pelo professor com uma língua acessível aos surdos⁵. Desse modo, pode-se considerar que, à época, os colegas desempenharam uma função de mediação da comunicação, hoje atribuída oficialmente ao tradutor-intérprete.

À guisa de um parêntese, vale mencionar que não estamos considerando que a atuação de um intérprete de Libras na sala de aula seja idêntica ao tipo de intervenção que poderia ser proposta por um colega de turma, como as mencionadas pelos entrevistados. Diferentemente de um colega que se propõe a explicar o que um professor tenha dito, adaptando o conteúdo a partir de sua própria compreensão, o intérprete deve evitar qualquer interferência no conteúdo que traduz⁶. No caso de um colega que faça a mediação, ele não tem preocupações de ordem profissional, podendo alterar o

⁵ A lei 10.098 do ano de 2000 foi uma das primeiras legislações a reconhecer a necessidade de acessibilidade na comunicação das pessoas surdas, atribuindo ao poder público a responsabilidade de implementar a formação de profissionais para mediar esta comunicação.

⁶ Ao realizar a sua tradução da língua falada para a língua sinalizada, o intérprete deve observar os seguintes princípios de tradução: confiabilidade, imparcialidade, discrição, distância profissional e fidelidade. (QUADROS, 2004)

discurso do professor por um outro, próprio de seu universo de estudante, que domine e lhe faça sentido.

Precisamos considerar que os entrevistados constroem essas explicações a partir de uma perspectiva atual que os coloca em condição de julgar aspectos do processo pedagógico que, provavelmente, não fossem tão claros para eles quando eram alunos. Além disso, o fato de atuarem como professores também interfere nessa reconstrução e, portanto, suas memórias estão marcadas pela posição pedagógica que ocupam atualmente. Ademais, são igualmente marcados pelo debate que recentemente vem ocupando mais espaço, que reivindica que a educação de surdos – exclusiva ou inclusiva – não pode se abster de um compromisso com a qualidade da comunicação com esses sujeitos.

Por outro lado, não estamos dizendo que é somente a posição atual que ocupam enquanto professores que os leva a atribuir os empecilhos que enfrentaram com aprendizagem em matemática às dificuldades de comunicação com o professor. Como já dissemos, a partir da perspectiva assumida por Alessandro Portelli, trata-se de uma composição que alia “[...] memória, avaliação e relatos em diálogos com entrevistadores que estão tentando reconstruir uma estrutura mais ampla” (PORTELLI, 2010, p. 186). Suas memórias carregam marcas das dificuldades que experimentaram nas aulas de matemática e que ainda são significativas para esses sujeitos, a ponto comporem seus discursos, quando tratam de suas experiências escolares com essa disciplina.

Fabiano, de modo diferente, mencionou não ter tido dificuldades com a matemática, mas também aponta para um aspecto comum às narrativas dos outros entrevistados:

[...] matemática eu nunca tive problema, nunca fiquei com nota baixa, sempre fiquei com nota boa, porque eu via e perguntava, o que é essa soma, fazia a atividade de calcular com o meu material [...] calculamos muito, os professores davam muitos exemplos, davam muitas atividades de calcular, eu errava e perguntava o porquê. Perguntava para os colegas, nós interagíamos com as respostas, via os números que estavam errados, ou esquecia de dividir, ou de multiplicar, ou de fazer alguma operação no desenvolvimento da resolução. (FABIANO, 2012, p. 2)

O entrevistado também fez referência aos colegas, assim como outros dois anteriores, evidenciando que a atuação desses interlocutores foi muito marcante nas experiências matemáticas desses alunos. Evocadas nas memórias dos três entrevistados, todos lhes atribuíram um importante papel no contexto de aprendizagem em sala de aula.

A desenvoltura de Fabiano nas aulas de matemática, além de poder sugerir uma facilidade do entrevistado com o tema, está carregada de elementos que destacam a importância de uma comunicação eficiente entre os atores, no processo pedagógico, que não o colocaram à margem das atividades desenvolvidas. Note-se que o entrevistado reconhece que a possibilidade de interagir favoreceu que, ao errar,

pudesse dialogar com o professor e os colegas e, assim, avançar na aprendizagem dos conteúdos ensinados.

Retomando a narrativa de Daniel, ele conta a respeito de uma alternativa utilizada por uma professora para ensinar matemática para sua turma de alunos surdos, quando estudou em uma escola exclusiva, em 1984:

Na aula de matemática, as crianças brincavam e a professora ouvinte ensinava oralizando. Na brincadeira, nós surdos olhávamos para a professora e não entendíamos nada. Víamos a matemática e as quantidades, também os desenhos dos números com patos [...] era fácil de entender o desenho do pato com os números. Por exemplo, um pato, dois patos, três patos mais um pato soma quatro patos. Isso desenvolvia a capacidade de aprender, mas a professora possuía um pouco de dificuldade na comunicação. (DANIEL, 2012, p. 1)

Esse trecho aponta para o fato de que, mesmo sem conseguir superar a dificuldade de comunicação com surdos, por fazer uso de um recurso visual, a professora conseguiu diminuir a barreira da comunicação entre ela e os alunos, favorecendo a aprendizagem deles, no entendimento de Daniel.

Esta menção é suficiente para fazermos afirmações a respeito de possíveis vantagens do recurso visual nas aulas de matemática para alunos surdos. Reconhecemos, no entanto, que essa temática é complexa e merece ser investigada de forma sistemática, como foi feita no trabalho de Sales (2013)

que, ao abordar conteúdos de geometria, discute “[...] como os alunos surdos se desenvolvem, em um plano de interação, baseado em atividades que privilegiam os aspectos visuais dos conceitos matemáticos” (ibid., p. 159).

Um último aspecto que discutiremos a respeito das experiências de aprendizagem matemática contadas pelos entrevistados, é o modo como reconstroem as situações em que os docentes foram sensíveis às demandas de comunicação destes ex-alunos durante as aulas de matemática. Ao rememorarem essas experiências mais positivas com a matemática, destacam o que sentiram ao terem passado a estudar em escolas em que os professores conseguiam se comunicar com eles através de sinalizações.

Francielle, por exemplo, ao mudar de instituição escolar ao iniciar o Ensino Médio – no qual cursou magistério –, conta o quanto tal mudança alterou sua relação com a matemática. A partir daí, ela teve aulas de matemática com um professor que sabia Libras. Segundo conta, foi nesse momento que começou a entender o significado da matemática.

[...] o professor me explicou por que somar, depois por que dividir, explicou vários porquês, e depois o porquê da raiz. E também quando eu tinha dúvidas eu perguntava, e o professor explicava direto pra mim, nesse momento diminuimos a interpretação, o professor mais tempo sinalizando direto pra mim, sem precisar de interpretação, independente. Eu perguntava, e a explicação era feita na minha primeira língua (FRANCIELLE, 2012, p. 2).

Francielle está se referindo a um período em que, na escola em que passou a estudar, já havia se instituído a presença de intérprete de Libras em turmas que possuíam alunos surdos. Além disso, ela se refere a um professor que também possuía o domínio da Língua Brasileira de Sinais.

Uma primeira diferença experimentada pela entrevistada foi a possibilidade de questionar diretamente o professor, coisa que não era usual em sua trajetória escolar, na qual dependia em grande medida, como já mencionado, da colaboração de um colega que fizesse a mediação.

Outra diferença importante, ao comparar com suas experiências matemáticas anteriores, foi o fato do professor entender a questão que lhe era feita e responder sinalizando diretamente para ela, ou seja, reconhecendo suas singularidades e atendendo às suas demandas específicas. O professor o fez a partir de uma língua utilizada pela aluna, reduzindo, assim, possíveis perdas que poderiam ocorrer durante o processo de interpretação feito pelo intérprete. É marcante o quanto isso atribuiu significado à matemática, como disse a entrevistada ao contar que, a partir daí, entendeu vários porquês.

Assim como Francielle, Daniel teve aulas de matemática com um professor que era fluente em língua de sinais, quando mudou-se para uma escola de surdos em Porto Alegre: “o professor me ensinava de uma forma fácil de tentar aprender, ensinava em sinais, sinais puros. Perfeito! Eu olhava, foi da sexta até a

oitava série, ele ensinava e eu entendia bem, aprendia bem” (DANIEL, 2012, p. 2).

Ao analisarmos essa memória de Daniel, identificamos a associação que ele faz entre entender o que o professor dizia e se tornar fácil “tentar aprender” matemática. Para o entrevistado, o fato de conseguir se comunicar com o professor, não tornou a matemática óbvia ou banal, mas tornou seu aprendizado algo atrativo e mais acessível. A dificuldade em aprendê-la restringiu-se às questões relacionadas especificamente à compreensão dos seus conteúdos, sem a barreira comunicativa que experimentou em outras circunstâncias, com professores que não sabiam Libras.

Também merece destaque, na narrativa de Daniel, a referência que faz quanto ao uso de sinalizações por seu professor durante as aulas de matemática que teve da sexta à oitava séries do 1º grau, nas quais o docente, segundo conta, “[...] ensinava em sinais, sinais puros”. Dois elementos precisam ser considerados aqui: a interferência do conhecimento técnico da Libras por parte do entrevistado na reconstrução da memória e, o alinhamento de uma posição política dele que também interferiu na sua memória, levando-o a celebrar o ocorrido.

O primeiro, refere-se ao juízo que o ex-aluno estabeleceu ao caracterizar a comunicação utilizada por seu professor. O fato de, atualmente, o entrevistado ser professor de Libras, imprime à memória que reconstrói uma perspectiva técnica que poderia passar despercebida para alguém que não tivesse com um nível alto de domínio técnico dessa língua. A referência

à pureza dos sinais, possivelmente, indica que o seu professor se comunicava através, apenas, de sinais, sem o acompanhamento da língua falada, merecendo destaque na interpretação de Daniel. Tal destaque pode ser explicado uma vez que era comum, à época, ainda o uso da comunicação total.

O segundo elemento a considerar é a celebração, feita pelo entrevistado, do uso de “sinais, sinais perfeitos” pelo seu professor de matemática, já naquela época. Ao festejar tal prática, ele remete aos discursos dos grupos sociais engajados na defesa do uso da Libras na educação de surdos. Ao considerar “Perfeito!” o fato de o professor, nos anos 90, lhe ensinar usando sinais, “sinais puros”, demarca o quanto a sua memória está marcada por sua identificação com a posição política favorável ao reconhecimento do direito ao uso da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira (BRASIL, 2002).

Para concluirmos esta análise das memórias desses ex-alunos, destacamos uma marca comum entre os dois últimos excertos de entrevistas aqui considerados: o fato de, tanto Franciele quanto Daniel, não mencionarem os colegas quando se referiram às experiências das aulas de matemática nas quais seus professores se comunicavam com eles em Libras, diferente do que ocorreu nos outros fragmentos de narrativas que foram discutidos anteriormente neste trabalho. Em nossa interpretação, a ausência de menções aos colegas não significa que os entrevistados estivessem sozinhos em sala de aula ou que não houvesse interação entre eles. Tal ausência pode ser

explicada pelo reconhecimento de que, nas ocasiões mencionadas, o personagem mais marcante foi o professor, pelo fato dele conseguir se comunicar diretamente com eles na sala de aula. Em decorrência disso, a figura do colega deixa de ser interpretada como um componente que mereça destaque em seus processos de aprendizagem, como lhe foi atribuído em outras narrativas.

Considerações Finais

Este trabalho tem como objetivo dar oportunidade para que experiências de sujeitos surdos, ex-alunos da educação básica, sobre suas aulas de matemática, se tornassem acessíveis à área da Educação Matemática e às pessoas que se interessam por essa temática, uma vez que a grande parte da população ainda não sabe se comunicar através da Língua Brasileira de Sinais, língua utilizada pelos três ex-alunos entrevistados. Dessa forma, muitos de nós somos impossibilitados de conhecer a perspectiva dos alunos surdos sobre o processo de escolarização matemática que vivenciaram.

Realizamos as entrevistas, a tradução, a transcrição e submetemos o trabalho à revisão de cada entrevistado, seguindo os princípios éticos da História Oral. Após a produção das fontes, descrita pelo processo acima, iniciamos as análises a partir da perspectiva das teorias da memória, a fim de compreender o processo que esses alunos vivenciaram.

Alguns aspectos indicados nas narrativas dos ex-alunos que foram citadas neste trabalho, serão

recapituladas neste momento. Primeiro – as situações em que os ex-alunos não conseguiam se comunicar com seus professores de matemática, uma vez que os docentes desconheciam a língua utilizada por eles. Nesses momentos os colegas, foram lembrados como personagens que auxiliaram no processo de aprendizagem de matemática desses alunos. Segundo – narrou-se uma situação em que, apesar do professor não saber se comunicar com o aluno surdo, utilizou-se de recursos visuais nas aulas de matemática, possibilitando uma maior compreensão por parte desse aluno sobre o conteúdo estudado. Terceiro – quando os alunos narraram as experiências de terem aulas de matemática com professores que sabiam se comunicar com eles através da Libras, pode-se inferir que, nesse momento, a comunicação deixou de fazer parte das dificuldades no aprendizado da matemática, para esses alunos.

A comunicação do professor de matemática com os alunos surdos, na língua de sinais, já naquela época, antecipava as políticas públicas implementadas posteriormente, que tornaram obrigatória a disciplina de Libras na formação de professores, a fim de que a barreira da comunicação não se torne empecilhos no aprendizado dos alunos surdos. Houve também o reconhecimento ao direito de acompanhamento de tradutor-intérprete de Libras durante as aulas, a fim de ser mediador da comunicação entre os alunos surdos e as demais pessoas que desconheçam a língua de sinais.

Com isso, sem pretender esgotar o debate, este trabalho se propôs a contribuir com as discussões sobre

o ensino de matemática para alunos surdos, dando visibilidade para que a perspectiva desses alunos possa ser considerada por pessoas que não dominam a Língua Brasileira de Sinais e contribua para enriquecer as discussões sobre este tema, na área da Educação Matemática.

Referências

BRASIL. *Decreto n. 5.626*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

_____. *Lei n. 10.098*, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 19/12/2000.

_____. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. *Elementos de Historia da Educação Matemática*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LEITE, T. A. *O Ensino de segunda língua com foco no professor: história oral de professores surdos de língua de sinais brasileira*. 2004. 250f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo.

- LUCHESI, M. R. C. *Educação de pessoas surdas: Experiências vividas, histórias narradas*. Campinas, São Paulo: Papirus 2003.
- MARTINS, Francielle Cantarelli. *Entrevista*. Pelotas: RS, 12 nov. 2012.
- NASCIMENTO, P. R. Reflexões e considerações acerca da produção acadêmica, educação matemática e inclusão. *Revista Espaço*. Rio de Janeiro. Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2013.
- NEVES, G. V. *Educação de surdos em Caxias do Sul de 1960 a 2010: uma história escrita por várias mãos*. 2011. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul.
- PEREIRA, M. C. C. (Org.) *Libras: conhecimento além dos sinais*. 1. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.
- PORTELLI, A. *Ensaio de História Oral*. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
- QUADROS, R. M. *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ROCHA, K. M.; FERREIRA, A. L. A. Considerações sobre metodologias no ensino de matemática para surdos. In: FONSECA, M. S. (et al.) *Matemáticas: educação e pesquisa*. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2014. p. 125 - 144.
- ROMEU, Daniel Lopes. *Entrevista*. Pelotas: RS, 20 nov. 2012.
- ROSA, Fabiano Souto. *Entrevista*. Pelotas: RS, 12 nov. 2012.
- SALES, E. R. *A Visualização no Ensino de Matemática: uma experiência com alunos surdos*. 2013. 237f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Curso de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista.

Apêndice 3 – Entrevistas

- Aline de Castro e Kaster
- Bruna Antunes Fagundes Alberton
- Jean Michel Carrett Farias

ENTREVISTA - ALINE DE CASTRO E KASTER

Entrevistada: Aline de Castro e Kaster

Entrevistador: Daniel Duarte Silveira

Tempo da entrevista: 1h 09' 34"

Data: 01 de março de 2016

Local: Na casa da entrevistada - Bairro Fragata - Pelotas

Daniel – Oi, tudo bem? Tu já me conheces, mas eu preciso me apresentar. O meu nome é Daniel, meu sinal é esse [Daniel fez seu sinal]. Eu estudo mestrado com foco no Ensino de Ciências e Matemática na UFPel, e nós vamos conversar sobre como foram as tuas aulas, as tuas experiências na escola, e sobre o que tu lembras, tudo bem? Essa conversa não é formal, é informal, nós vamos conversando. Pode ficar bem tranquila, que eu te pergunto e nós vamos compartilhando, está bem? Tu podes, por favor, te apresentares?

Aline – Meu nome é Aline, meu sinal é esse [Aline faz o seu sinal]. Eu sou professora concursada da UFPel, professora de Libras.

Daniel – Qual a tua idade?

Aline – 29 anos

Daniel – Então, a primeira pergunta, eu gostaria de saber com que idade tu começaste a estudar?

Aline – Eu comecei a estudar com 2 anos, na escola especial para surdos, Escola Alfredo Dub.

Daniel – Tu lembras mais ou menos em que ano foi?

Aline- O ano?

Daniel - Sim, o ano que tu começaste, mais ou menos.

Aline – Em 1989 eu comecei a estudar, até 2000.

Daniel – E depois, tu foste para outra escola?

Aline – Depois eu mudei para escola de ensino médio, segundo grau, Colégio Pelotense, porque na escola Alfredo Dub não tinha ensino médio. Eu estudei lá até o ensino fundamental, com 14 anos de idade, na oitava série. Depois mudei para o ensino médio no Colégio Pelotense.

Daniel – Então, tu estudaste na escola Alfredo Dub primeiro, e me falou que lá é uma escola de surdos. Como era lá, como era a comunicação?

Aline – Quando eu entrei, eu jovem, era criança, era pequena, estava adquirindo Libras. A comunicação com os meus colegas também era em Libras. Os professores oralizavam e sinalizavam, usavam os dois, um momento oralizavam e no outro sinalizavam, por exemplo: no quadro escreviam e em Libras diziam nós vamos trabalhar agora e desenvolviam, e aproveitavam junto oralizavam também: o trabalho é isso, isso e isso. Usavam os dois, misturavam sinalização e fala.

Daniel – Tu estudaste, o que tu lembra, por exemplo: como eram as aulas, tu lembra, por exemplo, como era a sala de aula, as aulas, o ensino, tu lembra?

Aline – Como me ensinavam?

Daniel – Bem, o que tu lembra?

Aline – De qualquer disciplina?

Daniel – Pode ser.

Aline – Eu lembro que me ensinava, uma professora me ensina, na primeira série, era muito boa, ensinava muitos vocabulários, porque ela sabia que os surdos não tinham conhecimento, pois o português é a segunda língua, ela sabia. Por isso ela ensinava, ensinava e estimulava muito, treinava ensinando, escrevia no quadro e explicava, explicava, explicava e também escrevia, escrevia em português no quadro e nós escrevíamos. Eu lembro que ela explicou a diferença entre ela e ele. Ela era feminino, por exemplo: ela e apontava para as meninas, ela usava a identidade; depois ele e apontava para os meninos. Também, os diminutivos e aumentativos, escrevia pequenino e mostrava exemplos: pequeno e grande, pequeno e grande, e também as sílabas, ela escrevia. A professora falou, ela explicou e nós entendemos porque separar as sílabas: ohhh, porque (...) olha e escreveu no quadro até o fim da linha e perguntou para nós: eu posso seguir escrevendo na parede? Posso? Nós respondemos, NÃO!! Então ela perguntou

como eu vou fazer se não posso escrever mais? Vou colocar um tracinho e seguir escrevendo na linha de baixo. Nós entendemos! No caderno também, não podemos ir escrevendo na mesa. E depois como separar, qual letra pode separar ou não pode? Ela explicou: SS, RR, não ficam juntos, tem que ficar separados, porque eles brigam. Precisa separar. Eu lembro.

Daniel - Na primeira série?

Aline - Sim, na primeira.

Daniel - A professora sabia se comunicar?

Aline - Sim. Ela sinalizava, sinalizava e também oralizava. Ensinava por exemplo: B-O-L-A fazia o sinal de bola, e falava Bo-La, as sílabas: Bo-La, parte por parte. Oralizava e fazia os sinais, também. Eu lembro, também, que a professora surda me ensinava sinais com muita fluência, também.

Daniel - Com que idade, mais ou menos, tu lembras da professora surda, com que idade?

Aline - Com 6 anos.

Daniel - Com 6 anos?

Aline - Foi na primeira série, também.

Daniel - Legal. Tu lembras matemática lá na escola?

Aline - Mais coisas?

Daniel - O que tu lembras?

Aline - Tem muita coisa. Tinha vários professores que iam mudando. Na segunda série tinham professoras com jeitos diferentes: uma que estimulava e a outra que era séria. Muitas coisas. Também, a professora da quarta série tinha textos que começavam a aprofundar. A professora sabia que nós não tínhamos um português profundo. No dia da prova, o que ela fez? Ela explicava, traduzindo frase por frase. Ela sinalizava e parava. As respostas eram V ou F. Ela sinalizava e parava e eu ficava pensando e marcando. Ela explicava o que é AIDS, ela explicava, explicava. Eu lembro.

Daniel - E como era o contato com os colegas?

Aline - Sinalizando, normal.

Daniel - Em Libras. E todos sabiam?

Aline - Sim, nos construímos juntos. A professora surda nos ensinava Libras e nós aprendíamos, também. No intervalo, antes de começar a aula e depois que acabava nós ficávamos convivendo juntos e sinalizando. Era legal. Se chegasse um aluno novo, nós ensinávamos para ele e ele aprendia rápido.

Daniel - E nas aulas de matemática, tu lembra alguma coisa das aulas de matemática?

Aline - Sim, eu lembro que a professora da primeira série começou as quantidades: um, dois, três, quatro, em diante. Trabalhava mais e menos: de mais, $50 + 20$, como fazer? Fazia os pauzinhos: cinco pauzinhos em cima e dois pauzinhos em baixo, somava sete. Ia escrevendo, eram só de mais e de menos, só. Depois na segunda série, aprendemos a multiplicação. Isso era interessante, eu gostava muito, porque a professora ensinava a multiplicação usando materiais: clips tinha uma maçã com clips coloridos, eu adorava. Na mesa tinha um desenho de uma maçã ou só de um círculo, eu não sei. Mas, tinham alguns na mesa e fomos botando os clips neles, contando e anotando, anotando, contando os clips. Aprendi e foi muito bom. Na terceira série, continuou o mesmo, mas da divisão eu não lembro se foi na segunda ou na terceira série. Eu não lembro como eu aprendi a divisão, eu não lembro. Mas eu calcular bem dá primeira até a quarta série foi bom. Eu gostava de matemática, calculava e usava os materiais, às vezes nem precisava contar nos dedos, eu pensava e já respondia direto, respondia, respondia tudo bem. Depois, quando começou a quinta série, foi um professor diferente. O professor escrevia direto, não usava materiais de primeira a quarta série, de criança, materiais para manipular. Depois, na quinta série, acabou. Parece que ele mostrava direto para nós. Acabou aquela coisa de criança.

Daniel - Mostrava como?

Aline - Mostrava que nós não éramos mais crianças, entendeu? Não éramos mais criança, já são maiores, jovens, mas eu não estava pronta para ser jovem, já. Eu sentia que eu era criança também, eu continuava. Aí, não usava mais materiais concretos, NADA, era só direto no quadro escrevendo e copiando, copiando, copiando, e também o professor de matemática não era fluente em Libras. Eu desisti, era muito confuso, eu não entendia para quê? Porque antes, até a quarta

série, com os números, nós somávamos, subtraíamos, multiplicávamos e dividíamos, só. Não tinha “X”. Na quinta série começou “X”, “Y”, números juntos com letras, mas para quê letras, para quê? O que significa? Não entendíamos nada, o porquê daquela operação. Para quê fazer tudo isso? Para quê? Para quê? Pensava e não entendia. O professor não explicava direito. Ahh, aí eu desisti. Deixei para lá, não queria mais saber de matemática. Comecei a ter raiva da matemática. Foi o mesmo professor na sexta, sétima e oitava série. Igual, do mesmo jeito. Eu desisti, não queria mais saber de matemática, comecei a piorar, comecei a contar mal, contava errado, esqueci da tabuada, esqueci como fazer a divisão, esqueci de tudo. Só sabia o básico, o simples, eu sabia, mas desenvolver não, zero! Depois eu mudei para estudar no segundo grau, e não sabia nada, porque antes, o básico, faltou a base da quinta a oitava série. Daí, na outra escola, já estavam mais avançados, eu perdi a base [...], eu perdi tudo. Aí, nessa escola, eu sentia que não tinha como voltar. Voltar, eu não queria. Não queria saber, eu desisti da matemática. Passado isso, eu me formei no terceiro ano, precisava estudar certo, a nota era pouca, conseguia entregar os trabalhos, um pouquinho eu conseguia, passava, passava, mas não com nota alta. Acabou. Depois disso teve a faculdade, era letras. Eh, porque não tinha nada de português e matemática. Nada. Era muito bom, não tinha que estudar matemática. Acabei, e depois disso me formei em Letras Libras. Isso passou e depois fui estudar na especialização. As aulas foram indo. Em uma disciplina a professora pediu para que grupos apresentassem um trabalho, apresentassem uma aula e escolhessem o tema. Um colega era professor de física, mas no grupo estava junto uma outra colega professora de matemática e eles apresentaram uma aula de matemática. Eles explicaram como professores e nós éramos os alunos. Eram os alunos, eu era aluna. Eles explicaram e eu: Ah eu entendi claro o porquê do “X” e do “Y”. Ah, eu entendi porque eles explicaram. Explicaram escrevendo no quadro e misturando com materiais também. Ah. eu demorei para descobrir o que era o “X”, eu descobri só depois nas aulas da especialização, eu entendi. Ok, mas eu acho que já passou, já passou, mas foi muito bom que eu entendi agora o que significa. Mas eu nunca mais aprofundei na matemática em nada.

Daniel - Tu me falaste, por exemplo, que da primeira a quarta série a professora usava materiais e coisas na aula de matemática, ela sabia sinalizar?

Aline - Ela não era fluente, mas sinalizava e dava para nos comunicarmos.

Daniel - Foi só uma professora que te ensinou, também, da primeira a quarta série?

Aline - Sim, foi só uma.

Daniel - E depois de quinta a oitava série, foi só uma também?

Aline - Era uma, sempre o mesmo. Da quinta até a oitava série tinha as disciplinas de Português, Matemática, tinha vários professores, mas o professor de matemática era sempre o mesmo. Na sexta foi o mesmo da quinta, quinta, sexta, sétima e oitava, era o mesmo professor de matemática, sempre do mesmo jeito.

Daniel - Na quinta, sexta, sétima e oitava, tu chegaste a ficar em recuperação?

Aline - Não, em recuperação não, nunca. Mas, já fiquei com nota baixa na prova, mas o professor me deu outra chance.

Entrevista foi interrompida

Daniel - Da quinta a oitava série tu tiveste um mesmo professor sempre?

Aline - O mesmo professor. Ah, lembrei da prova. Dava-me a prova e eu não tinha estudado nada, escrevia, escrevia de qualquer jeito e reprovava. O professor me dava a prova e falava: "oh tu reprovaste, quer fazer de novo a prova?", me dava uma chance de fazer de novo. Se eu passasse, tudo bem, se eu reprovasse tinha o PROVÃO que era a prova de recuperação. Ok, eu voltava para a casa e pedia, por favor, para minha mãe, pedia, pedia para a mãe. A minha mãe me ensinava, ensinava, ensinava rápido, resumia, resumia rápido, e eu aprendia para amanhã ir fazer a prova. Eu passava, nunca fiquei em recuperação, passava, mas esquecia tudo, esquecia tudo.

Daniel - A tua mãe te ajudava?

Aline - Sim, me ajudava. Eu passei porque a minha mãe me ajudava no último dia, antes da prova, perto da prova. Amanhã era prova, eu estudava muito, um dia antes, de noite, ou dois ou três dias antes eu estudava, estudava, estudava e depois na prova eu sabia responder. Sabia responder e passava, mas um dia depois eu já esquecia, esquecia. E também, no segundo grau, uma coisa que eu consegui aprender, o professor era muito bom. Em casa, mais ou menos, na minha casa, porque era novo para mim, era diferente a inclusão. Estava assustada com a

inclusão, não conhecia as pessoas, fazer prova e reprovaria seria feio. Eu estudei, estudei, estudei e o que não estava entendendo pedi para o meu pai: por favor pai, me ajuda. Ele em ajudou a estudar e eu aprendi, mas não foi perto da prova, foi bastante tempo antes, ele me ensinou. O meu pai ensinou bem e depois professor me ensinou e eu entendi. Foi uma construção, eu entendi bem. Depois, na prova, foi fácil passar. Eu aprendi, era sobre intervalos. Eu aprendi e foi muito bom, foi fácil e claro, aprendi. Meu pai me ensinou isso, as coisas, coisas não, bháskara. Eu me esqueci de tudo.

Daniel - Na tua casa o teu pai e a tua mãe sabiam Libras?

Aline - Sabiam. A minha mãe era mais fluente. A minha mãe gostava de matemática. Ela sabia, entendia. O meu pai, também. Ele começou a faculdade de engenharia civil. Ela sabia as medidas, sabia matemática. Ele não era fluente, mas sinalizava e nos comunicávamos.

Daniel - Como era a comunicação na tua casa?

Aline - Em sinais e também oralizando e sinais, mas todos sabiam sinais. O meu pai sinalizava devagar, não era rápido, sinalizava devagar e as vezes precisava falar junto, sinalizando e falando. A minha mãe era direto sinalizando. Eu falo quando a minha mãe quando ela não está me olhando, por exemplo, se ela está lavando a louça, cozinhando, eu oralizo e ela escuta.

Daniel - Tu tens irmãos?

Aline - Tenho dois irmãos: um ouvinte que também sinaliza, e um surdo que sinaliza.

Daniel - Tu estudaste o ensino fundamental em uma escola de surdos, e o ensino médio na Inclusão, como foi a inclusão?

Aline - Então, na inclusão, no primeiro ano, eu fiz o ensino médio em uma sala de ouvintes. Todos ouvintes e nós, dez surdos. Quando eu me formei na oitava série, a mesma turma mudou junto para o ensino médio, tinha intérprete, um intérprete e um professor. Os professores mudavam de acordo com o período das aulas, mas o intérprete era sempre o mesmo, das 7 horas e 45 minutos até o meio-dia, ou onze e cinquenta. Todo esse tempo e era só um intérprete e os professores iam mudando e nós permanecíamos.

Daniel - Dez?

Aline - Dez surdos. Depois no segundo ano eu mudei para o curso do Magistério, só dois surdos mudaram, os outros ficaram lá. Dois surdos mudaram. Era um intérprete e os professores iam trocando. Às vezes, eram duas intérpretes, mas não era todo o tempo, duas ou uma.

Daniel - Como era o contato com os colegas?

Aline - No Ensino Médio eles olhavam assustados. Surdos? Eles achavam estranho. Nós também ficávamos com receio, porque nós nunca tínhamos estudado junto com ouvintes. Era diferente. No começo, ficávamos com vergonha, porque os ouvintes sabiam as coisas, e nós, surdos, não sabíamos nada, ficávamos com vergonha. Fomos nos acostumando. No magistério, no segundo, terceiro e quarto ano eles tinham mais consciência, porque eles no futuro seriam professores. Sabiam ter contato, sabiam que poderiam ter alunos surdos ou um aluno diferente. E, também, a turma era pequena, interagíamos e éramos unidos. No ensino médio as turmas eram grandes, dispersos, não tínhamos contato, deixávamos para lá, éramos muitos. Mas, no magistério, a turma era pequena, unida, alguns aprenderam Libras, alguns resolveram ser intérpretes.

Daniel - Tu me falaste que mudou do Ensino Médio para o Magistério e como eram as aulas de matemática, como eram as aulas?

Aline - No ensino médio, antes eu falei que explicava e eu entendia porque já tinha estudado em casa com o meu pai. Depois, no segundo ano, era o mesmo professor do ensino médio, era muito boa. Ah, eu esqueci de falar, por que eu aprendia? Porque de manhã era aula normal na sala de aula com os ouvintes, estudando, e de tarde tinha apoio de matemática uma vez por semana, tinha apoio de tarde. Os surdos participavam, a professora sinalizava, ela aprendeu sinais e começou rápido a sinalizar. Não era fluente, mas tentava se comunicar e dialogar em sinais. Eu participava, participava, participava do apoio de tarde, era uma vez por semana. No magistério eu não lembro se tinha apoio ou não, porque tinha aulas todas as manhãs e, mais duas vezes por semana, tinha aula de tarde. Era aula normal do magistério, tinha muitas disciplinas. No segundo ano foi normal. Às vezes foi mais ou menos, mas como sempre eu em matemática, sempre em matemática. Eu não gostava.

Daniel - Não gostavas?

Aline - Não gostava, mas sempre tentava, sempre perto da prova eu estudava, estudava e passava. Depois esquecia tudo, sempre. Depois no terceiro ano foi igual. No quarto ano, não porque não era uma explicação profunda, não. Era como ensinar matemática para as crianças: era didática da matemática, eu sabia. Parece que era igual de quando eu estava aprendendo na primeira série. Eu lembrava da professora da primeira série, era igual, era leve, básico, eu sabia. Era fácil. O quarto ano era o último ano: didática da matemática, era leve.

Daniel - Tu lembras lá do Alfredo Dub de algum conteúdo da aula de matemática, alguma coisa de matemática?

Aline - Não, eu não entendia nada, não tinha nada de interessante, NADA. Da quinta até a oitava série, não tinha nada de interessante. Eu não sei os nomes, porque eu não queria saber de matemática, eu odiava, ODIAVA. O professor entrava e eu ficava olhando e copiava, copiava, copiava, copiava, mas não sabia o significado. Só copiava, copiava, copiava, mas o que significava eu não entendia nada. Para que significa, para quê? Ele explicava o "X", mas para quê? Eu ficava estressada, para quê "X"? Para quê "X" no final com um número? Por que "X", por quê? Por que? Eu não entendia. Depois, com o passar do tempo, lá na especialização: "Ah, entendi o motivo." Por que eu ficava na dúvida, por que, por que, e lá na especialização eu entendi.

Daniel - Qual especialização?

Aline - Especialização em educação de surdos que eu fiz.

Daniel - Onde tu fizeste?

Aline - Na UFPel.

Daniel - Então, tu da quinta até a oitava série odiavas a matemática, mas como era a tua comunicação na aula, tua com os teus colegas?

Aline - Em matemática?

Daniel - A comunicação com o professor e com os colegas, na aula de matemática.

Aline - Dentro da aula de matemática... [pausa] Todo dia, com qualquer professor, de qualquer disciplina, com os colegas era igual a comunicação, era igual, só o

professor que entrava na aula e nós olhávamos para ele. Nós, colegas, não interagíamos sobre o conteúdo, alguns sim. Mas, na hora da aula de matemática, o professor explicava, nós copiávamos, copiávamos, batíamos papo e copiávamos. Os colegas também não entendiam. Tinha alguns colegas que amavam matemática, amavam, ok, ficavam focados estudando, estudando, focados, ok. Nós olhávamos: "ah, ah deixa para lá, vamos bater papo". Terminávamos de copiar e depois ficávamos batendo papo. Copiávamos e tanto faz, ignorávamos o professor, ignorávamos o conteúdo, ficávamos batendo papo. Quando acabava a aula o professor saía e vinha outro professor, era isso. Mas, a comunicação com os colegas era normal, dialogávamos, mas era difícil interagir sobre matemática, discutir sobre matemática. Nada, deixa pra lá [...]. Da quinta até a oitava série nós éramos jovens, gostávamos de bater papo, era assim e também porque não entendia o significado.

Daniel - E com esse professor, como era a comunicação?

Aline - O professor sabia sinais, mas não era fluente. Ele usava sinais, mas ele não sabia explicar. Não sabia explicar, sinalizar o porquê, não explicava o porquê. Era só simples: " 'X' mais [...] igual a quatro mais", mas depois como vai resolver? Mostrava precisa resolver assim, só. Escrevia, escrevia, tinha que seguir o modelo, seguir. Eu acho que ele podia explicar o porquê disso, por exemplo: "olha o que acontece lá", usar materiais concretos. Ele poderia usar, mas não usava nada.

Daniel - Eu lembro que tu me falaste sobre a bhaskara, o que mais tu lembra disso? De bhaskara, e mais?

Aline - Bhaskara, da raiz e "A" em baixo, "C", não! Esqueci, "A" e "C" na raiz e quatro. Também tinha quatro e [...] ah, a raiz.

Daniel - Tu lembra de mais conteúdos de matemática?

Aline - O que eu lembro mais é de "X" e "Y", "X" e "Y", "X" e "Y", "X" e "Y". "X" e "Y" mas, por quê? Por que? Por que "X" e "Y", para quê? Por que, para que "X" e "Y"? Parece que o professor era viciado, que ele amava o "X" e "Y". Era só "X" e "Y". Eu não lembro de mais nada, era só "X" e "Y", "X" e "Y", "X" e "Y". Ai...

Daniel - Até a oitava série?

Aline - Sim.

Daniel - E no ensino médio, tu lembrava de alguma coisa que tu estudaste?

Aline - Ah eu gravei intervalos, isso foi o que eu mais gravei, foi intervalo. Gravei intervalo porque isso eu aprendi de verdade. Eu entendi o que era isso, eu entendi CLARO. Eu aprendi intervalos. Os conteúdos não posso lembrar, mas agora eu não lembro. Eu lembro certo é intervalos e só.

Daniel - E como era a matemática em casa? Tu ias para a aula e voltavas para casa, como era em casa?

Aline - Os conteúdos, em casa?

Daniel - Tu ias para a escola, depois voltava para casa, tu estudavas matemática em casa?

Aline - Uh, não, só perto do dia da prova, só. Mas em intervalos, porque era o começo do ensino médio. No começo os professores explicavam e nós ficávamos: "ai", com vergonha dos ouvintes. Que feio não saber, que vergonha, precisava estudar, e também porque queria aprender, tentar aprender, tentar gostar de matemática. Também porque a professora era querida, era legal. A professora era boa, era interessada por nós surdos, então eu me interessei por matemática. No começo eu queria estudar certo, parte por parte, aprender os conteúdos porque não inclusão era pesado. A professora explicava e eu não entendia muito bem.

Daniel - Professora?

Aline - A professora junto com intérprete. A professora do lado do intérprete. Era a professora Fabiane. Eu gostava dela, ela explicava, explicava. Ela sempre perguntava: "vocês entenderam, se não entenderam podem me perguntar que eu explico de novo". Porque antes, da quinta a oitava série, não era assim. O professor perguntava: "entenderam?" Nós respondíamos que sim.

Daniel - Como?

Aline - Da quinta até a oitava série, o professor explicava e perguntava uma vez: "vocês entenderam?" Nós mentimos que sim, e o professor falava: "ok, ok". Ele não falava: "se vocês não entenderam, vocês podem me perguntar, que eu vou explicar de novo". No ensino médio era diferente, ela falava: "se vocês não entenderam, eu explico de novo". Eu fiquei surpresa, se eu não entender eu posso chamar a professora, ela dizia: qualquer coisa me chama. Eu percebi que ela queria que nós

aprendêssemos de verdade, e também de tarde tinha aula de apoio, de tarde. Ela dizia eu vou ajudar vocês, vou ensinar mais de tarde. Ela tinha interesse em nós e também tinha interesse em Libras. Criamos um vínculo com professora, vínculo, entende? Vínculo com a professora. Então, os conteúdos eu estudava em casa, não só perto da prova, antes. Ela já avisava com antecedência o dia da prova. Ah, ela já avisou. Fiquei assustada. Ela já avisava, era um dia longe. Eu me preparava, estudei, estudei com meu pai, também no horário da aula algumas coisas eu entendia pelo contexto, e não prova eu fui bem, passei em intervalos, só isso.

Daniel - E no magistério, como foi em didática da matemática?

Aline - Foi fácil, era simples. Explicavam, nos ensinavam como eu devia explicar para os alunos. Era o básico: adição, subtração, como ensinar a subtração: se tivesse um número menos em cima, tinha que pedir para o número do lado para passar para ele. Essas coisas eu sabia porque aprendi na primeira, segunda, terceira e quarta série. Da primeira a quarta série fiz muitas vezes isso e aprendi. Depois no magistério, em didática, eu lembrava das aulas que tive da primeira a quarta série. Ligava com isso porque da primeira a quarta série eu aprendi bem, aprendi de verdade, peguei bem, aprendi certo. Lá no magistério eu já sabia, usava materiais, cartaz da multiplicação, colocava tudo no cartaz, didática era fácil.

Daniel - Agora, por exemplo, tu trabalhas como professora, tu já estudaste o que tu achas que é importante estudar em matemática para ensinar alunos surdos?

Aline - Eu?

Daniel - Tu já és professora formada, o que tu achas que precisas estudar para ensinar alunos surdos?

Aline - Em matemática?

Daniel - É.

Aline - Ensinar como fazer o troco do dinheiro, saber, por exemplo, se for na feira, é bom e importante ensinar os números, vezes, menos, mais. Ensinar usando, aproveitar usando brincadeiras na sala brincar de ir à feira ou ao supermercado para entender o porquê. Precisa saber calcular os números, porque se ele vai aos lugares, vai ao supermercado ou na feira, tem troco. Vai perceber que toda a vida vai usar isso, para sempre, eu acho.

Daniel - E, por exemplo, materiais ou alguma coisa para usar na aula?

Aline - Por exemplo, materiais que pegue em casa, por exemplo, embalagens de creme dental vazias, para fingir e fazer um supermercado. Caixas de café, pote de shampoo, esses organizar esses materiais, convidar para ir comprar essas coisas, somar o valor dos produtos e ver o troco. Se tiver o gasto e quiser saber o valor de um produto, pode usar o "X" para saber quanto gastou, lembrar qual foi o valor. É isso.

Daniel - Depois que tu te formates, já trabalhou com crianças?

Aline - Um pouquinho. Tentava fugir da matemática, mas era obrigatório no magistério durante o estágio ter matemática, mas eu era capaz, pois era uma terceira série. Eu era capaz. Antes de ir ensinar, na minha casa, eu me preparava para não ensinar errado. Ai, por favor, pedia que Deus me ajudasse na matemática, por favor, e também eu estudava, estudava, treinava a parte de matemática. Na hora de ensinar eu ia bem, mas era terceira série, eram coisas simples, eu conseguia. Mas avancei bem, consegui, foi normal, tiveram alunos que tiveram dificuldades, isso é normal. Mas, eu explicava, tentava explicar, explicar, explicar. Usava materiais concretos, materiais concretos para eles aprenderem bem.

Daniel - Quais materiais concretos?

Aline - Eu usava recorte de ovelhas. Para aí, primeiro eu explicava uma história na disciplina de português. Fazia interdisciplinaridade entre as disciplinas. Na hora da aula de português tinha um texto sobre "uma ovelha vai com as outras". Trabalhava o texto de português e continuava com as ovelhas. Usava na tabuada e fazia igual eu aprendi na segunda série. Na mesa fazia círculos e colocava as ovelhas. Falava para os alunos, à noite as ovelhas se reúnem e voltam para casa, que era no círculo. Elas se juntam nos círculos, nós íamos contando e colocando as ovelhas nos círculos, contando e colocando a resposta. Tinha os desenhos das ovelhas bem pequeninhos que eu tinha colado em uma cartolina para ficar firmes, depois recortava. Era isso.

Daniel - Tu te lembras de mais alguma coisa das aulas de matemática no Alfredo Dub?

Aline - Não, não. O que me marcou foram os prendedores usados na multiplicação, só isso, e também os problemas, as frases. Era difícil e complicado por causa do português que é a segunda língua, eram confusas as frases, queriam que eu...

Daniel - Difícil, como?

Aline - Eu não lembro. Mas eu lembro o que falavam as frases, três frases: o menino comprou cinco pirulitos e deu dois pirulitos para sua irmã. Era mais ou menos assim as frases. Depois eu ficava tentando entender o que eu tinha que fazer: era de menos, ou de divisão, ou de somar. Eu ficava com dúvida, era isso. Porque no português não tinha nada de visual com o sinal de "+", "-", eram só frases, frases, frases. Não combinavam, eu tentava entender o contexto da explicação, mas ficava separado. Eu pedia sempre que era problemas, pedia, pedia: vem cá, o que tem que fazer aqui, e me explicava o que era para fazer, me falavam se era para multiplicar, ou somar. Falavam-me.

Daniel - Tu me falaste que não tinha visual, mas como assim?

Aline - Em português, as frases.

Daniel - Mas como?

Aline - Por exemplo, o menino deu ou comprou cinco pirulitos. Não tinha o desenho dos cinco pirulitos, não tinha, só tinha CINCO PIRULITOS, mas eu não sabia o que era a palavra pirulito, também não sabia o nome do número cinco, por exemplo. As frases eu não entendia.

Daniel - Mas por que visual?

Aline - Às vezes colocavam o 5 — cinco, mas o que era mais importante entender, o quê? Ele dava para nós fazermos, mas tinha que resolver o quê? Era para fazer somar, ou subtrair, ou multiplicar? Eu tentava entender e ler em português, mas era muito difícil. Às vezes, acertava, mas não maioria das vezes não, só conseguia algumas vezes. Mas sobre o visual, é porque não tinha desenhos, por exemplo: o balão estourou. Não tinha um desenho do balão estourando e só em português eu não entendia, estourou.

Daniel - E por que tu precisavas do visual?

Aline - Porque não entendia lendo em português, não entendia. Se tivesse um desenho para olhar, ai ok, saberia as quantidades.

Daniel - Eu lembro, por exemplo, que tu me falaste que da primeira até a quarta série sobre adição, subtração e o que mais teve? Tem mais coisas que tu lembras?

Aline - Eu lembro da multiplicação, da divisão, da subtração e da adição, só disso, são simples, só.

Daniel - E do professor tu lembras?

Aline - Lembro, era uma professora para todas as disciplinas. Era sempre uma professora, sempre, sempre.

Daniel - Da primeira até a quarta série foi só uma professora?

Aline - Era uma professora, às vezes duas, ou três. Por exemplo, professora de educação física.

Daniel - Mas a professora da primeira série, era a mesma da segunda série?

Aline - Não, não. Na primeira série foi uma professora; na segunda série foi outra, na terceira e quarta série foi a mesma professora. Na primeira foi diferente, na segunda foi diferente, na terceira e quarta foi igual.

Daniel - E da primeira até a quarta série, como era o jeito das professoras explicarem?

Aline - Na primeira e na segunda foram diferentes. A professora da primeira série usava muito o quadro e também explicava, explicava, explicava, explicava, explicava, explicava. Eu não lembro se ela usava materiais. Na segunda série era outra professora, ela explicava, explicava e também usava materiais. Foi a dos clips. Na terceira e na quarta série eu não lembro se ela usava materiais, mas ela explicava, explicava, explicava, escrevia no quadro e explicava. Eu entendia bem. Da primeira até a quarta série foi bom, eu não odiava a matemática, não. Eu gostava, gostava, até chegar na quinta série. Da quinta a oitava série eu tinha nojo de matemática. Eu não queria saber de matemática.

Daniel - E hoje qual o teu sentimento com a matemática?

Aline - É triste [risos]. Espera aí, é mais ou menos um pouco triste. Hoje eu uso matemática na vida, no dinheiro, às vezes no meu trabalho dando aula, na quantidade de alunos que vai ter em cada grupo. Eu já tento antes contar quantos alunos são, para saber se vai dar um número ímpar ou par. Se vai dar para dividir

por quatro para fazer os grupos. Eu uso isso sempre nas minhas aulas, não é todo dia, mas eu sempre gosto de trabalhar em grupos e tenho que contar para dividir os alunos e, também, no final para corrigir as provas. Para corrigir eu tenho que saber calcular as notas, mas isso é coisa que eu aprendi lá na escola de primeira a quarta série. As coisas de quinta a oitava série eu não uso, só uso as de primeira a quarta série, foi o que eu aprendi. Eu uso para corrigir as provas. Corrijo as provas com calma, corrijo e calculo. Isso são coisas que eu uso para saber se o aluno passou ou não passou. Eu também uso para fazer um controle da prova para correção. Não, antes para preparar na hora que estou criando a prova preciso ter controle e ir somando os valores de cada questão, calculando para que ao tudo some dez. Uso para controlar isso e, também, para controlar os trabalhos com as provas. Os valores de cada um eu somo para que tenha um valor dez. Uso para controlar cada coisa dessas. Também no supermercado, para cuidar o meu dinheiro e não ter enganos na hora de receber o troco. Tenho cuidado com o troco, só isso.

Daniel - E da escola, tu lembras de mais alguma coisa?

Aline - O quê?

Daniel - Da primeira escola, Alfredo Dub, ou da segunda escola, a do ensino médio.

Aline - Sobre o ensino médio?

Daniel - Onde tu estudaste?

Aline - No colégio Pelotense.

Daniel - Primeiro tu estudaste no ensino médio, depois tu mudaste para o magistério, tu lembras de mais alguma coisa?

Aline - Não.

Daniel - E no geral, como era a escola?

Aline - Em matemática?

Daniel - No geral, como era o Pelotense?

Aline - Eu lembro que foi bom, no geral, mas não sei se é isso.

Daniel - Não precisa ser só sobre a disciplina de matemática. Como era o Pelotense, no geral? O que tu lembras do Pelotense?

Aline - De dentro da sala de aula, com os professores?

Daniel - Qualquer coisa que tu lembres do Pelotense.

Aline - No geral têm muitas coisas. Eu lembro que os ouvintes, alunos ouvintes, olhavam os surdos e ficavam interessados. Nós achávamos estranho isso. Com o passar do tempo, sempre no intervalo, os surdos faziam um círculo e ficavam conversando em libras, no intervalo, em grupo. Os ouvintes ficavam espalhados pelo pátio e ficavam observando os surdos conversarem. Eu lembro disso. Eu também lembro que qualquer lugar, por exemplo, na sala da direção, no SOE, nós não íamos sozinhos, tínhamos que procurar um intérprete para ir junto porque lá eles não sabiam Libras. Ainda não tinham aprendido. Antes, no momento que eu entrei, eu era da segunda turma. No Pelotense, no ano de 2000, os surdos começaram a estudar lá. A escola ficou assustada, pois ainda não estava adaptada. Não era acostumada com os surdos. Quando os surdos chegaram foi um susto. Eu entrei para o Pelotense em 2001. A escola estava progredindo, os professores estavam buscando aprender Libras, buscando aprender sobre educação de surdos, estavam se desenvolvendo. Nesse momento foi uma novidade para os surdos. As vezes, em alguns lugares, não tinham intérpretes. Ai criávamos coragem e tentávamos nos comunicar escrevendo e oralizando, mas eu lembro que era importante irmos nos lugares juntos com os intérpretes porque daí tínhamos uma comunicação completa. Eu lembro que dependíamos dos intérpretes.

Daniel - O que mais tu lembras do Pelotense?

Aline - No final eu lembro que me cobravam para aprender a fazer plano de aula. Eu não sabia. Explicaram-me e eu aprendi a fazer plano de aula. Até hoje eu gravei isso do plano de aula porque tive um estágio de seis meses, todos os dias fazia o plano de aula, todos os dias. Apropriei-me disso e aprendi. Até hoje eu sei. Mas não foi só o plano, em educação física a professora era muito boa, ela nos ensinava como tratar as crianças pequenas, como atender elas. Mas, não era só a professora de educação física que fazia isso, os outros professores das outras disciplinas também ensinam como atender as crianças, sobre as crianças. Foi boom, eu aprendi a como trabalhar com alunos, aprendi a como ensinar para os alunos o que haviam me ensinado. Foi muito bom aprender isso.

Daniel - Tem mais alguma coisa?

Aline - Não.

Daniel - E do Alfredo Dub?

Aline - Não, já faz muito tempo.

Daniel - Ok, não tem problema.

Aline - Agora estamos em 2016, eu saí do Pelotense em 2005.

Daniel - Qual a tua idade?

Aline - 29. No Pelotense em entrei em 2001, fiquei até 2005, quando acabei o magistério. No ano de 2006 eu voltei para o curso de Educação Infantil. Era de noite, fui cursando, ai eu passei no vestibular no curso de Letras Libras, então fui para faculdade e desisti do curso de Educação infantil.

Daniel - Onde era o Letras Libras?

Aline - Era em Santa Maria. O curso era da UFSC com pólo em Santa Maria. As aulas eram quinzenais. Em 2006 eu voltei para o Pelotense, mas não estava levando a sério. Voltei porque eu não passei no vestibular da UCPel e nem da UFPel. Eu queria cursar letras Português. Em dezembro de 2005 eu fiz prova, mas não passei. Então, em 2006 eu ia fazer o quê? Ficar parada sem fazer nada? Não! Fui fazer o curso lá. Fiz o curso, mas quando passei no Letras libras, dai então larguei o Pelotense.

Daniel - E do Alfredo Dub?

Aline - Eu lembro mais do Alfredo Dub de nós surdos sinalizando. Parecia um mundo sinalizado, sinalizado, sinalizado direto. Não precisávamos nada de intérpretes, nada, íamos direto, direto, direto. Era tudo sinalizado. No Pelotense era outro mundo, as pessoas mexendo a boca, falando, só alguns pouco sabiam um pouquinho de Libras. Eram todos falando oralmente. O professor não sinalizava, tinha intérpretes. Era confuso olhar para o professor e para o intérprete, era um mundo diferente.

Daniel - No Alfredo Dub não tinha intérpretes?

Aline - Muito pouco, só às vezes. Por exemplo, quando vinha uma pessoa de fora que não sabia Libras, pessoas importantes, um vereador, psicólogo, quando vinha dar uma palestra no auditório, então tinha intérprete. Então nós assistimos à palestra. Mas na sala de aula, não tinha intérprete, nada, só o professor. As

palestras não eram sempre que aconteciam, eram esporádicas. Na minha formatura, da oitava série, eu lembro que tinha intérpretes em razão dos familiares e amigos ouvintes que estavam assistindo, mas só isso. Era estranho para nós. Não tínhamos intérpretes. Quando mudamos de escola, isso era freqüente. Fomos nos adaptando, nos acostumando.

Daniel - Tu me falaste que lá no Pelotense tinha intérprete junto na sala de aula.

Aline - Sim, junto.

Daniel - Mas como era na aula de matemática, por exemplo?

Aline - No primeiro ano do ensino médio, a professora Fabiane, no começo ela não sinalizava nada, só oralizava a explicação e a intérprete ia interpretando. A professora sempre olhava a sinalização feita pela intérprete e ia percebendo. Além disso, a professora sempre perguntava para os alunos surdos sobre os sinais, sobre como se comunicar. Ela foi aprendendo e teve coragem de se comunicar. O pelotense ofereceu um curso de Libras, eu não sei como foi, se foi a prefeitura que ofereceu para os professores, não sei. A professora Fabiane foi fazer o curso de Libras. Ela, também perguntava muito para nós, alunos surdos, ela tinha muito interesse. Às vezes se o intérprete estivesse atrasado ou se não pudesse vir na aula, a professora sinalizava, ela tinha coragem. Além disso, uma vez por semana, de tarde, tinha aula de apoio, mas não tinha intérprete naquela época. Não podia contratar, era diferente. De tarde não tinha intérprete, então a professora era corajosa e interagia com a gente. Nós interagíamos, fazíamos trocas, ela ensinava matemática para nós e nós ensinávamos Libras para ela. Essa troca era muito boa. A professora Fabiane de matemática era muito interessada. Ela era uma das professoras mais interessadas por nós.

Daniel - E era só a professora Fabiane, no Pelotense, que sabia Libras?

Aline - No segundo ano foi a mesma professora, ela já sabia como era o jeito. No terceiro ano era um professor que já sabia Libras, era o professor Chico. Ela já sabia libras. Ele já tinha sido professor de surdos antes, tinha feito cursos de libras e também curso de intérprete de Libras. O professor Chico também buscava muito e sinalizava bem. No quarto ano ele também foi meu professor, ele sabia sinalizar.

Daniel - No Pelotense tu tiveste dois professores que sabiam sinalizar?

Aline - Sim, e os dois eram de matemática, também.

Daniel - Na sala de aula eles usavam intérpretes?

Aline - Sim, pois estávamos com ouvintes, na inclusão. Já aconteceu de na aula do Chico, um dia não teve intérprete, mas eu não lembro o porquê, mas não teve intérprete. Então, o professor Chico começou a sinalizar e oralizar ao mesmo tempo. Eu olhei ele fazendo isso e gostei. Ah, foi bom, foi direito. Eu prefiro quando o professor se expressa em Libras, se expressa do jeito dele, com as palavras dele, faça a sinalização dele, é melhor. O intérprete traduz, mas é deferente, pois a fala não é dele, a fala é do professor. Por isso, quando o professor sinaliza é ótimo, é interessante. Depois o intérprete voltou e nós ficamos, ah... Voltamos a olhar o intérprete e o professor só oralizou, por causa dos alunos ouvintes. Mas, se não houvesse mais ninguém na sala, o professor sinalizava direto comigo. Já aconteceu, por exemplo, na entrega de um trabalho, eu fui entregar direto para o professor, não precisava de intérprete, nós dialogávamos, eu e o professor. Primeiro o professor explicava o conteúdo para todos na aula oralizando e o intérprete interpretava.

Daniel - E como era na aula de apoio?

Aline - No terceiro ano eu não lembro. Eu acho que não tinha apoio, acho que foi só no primeiro e no segundo, mas principalmente no primeiro ano do ensino médio.

Daniel - Quando estava na inclusão com os ouvintes, de tarde tinha o apoio, era isso?

Aline - Sim, no ensino médio era de tarde. No primeiro ano sim, no segundo ano eu acho que não porque eu já tinha aula duas vezes por semana de tarde, de outras disciplinas, era cansativo. No segundo, terceiro e quarto ano era muito cansativo. Nós tínhamos aulas todas as manhãs e mais duas tardes, mas de tarde não era aula de apoio, era aula normal. Terças e quintas eu ficava cansada, não tinha aula de apoio, nada. Não, também tinha a professora Lucia. Eu esqueci. Tinha outra professora, também, ai... Tinha outra professora, também. Eu acho que foi minha professora no terceiro ano. Acho que foi no terceiro ano, certo. Não era o Chico. Espera, ai... Agora eu estou lembrando, tinha matemática normal e didática da matemática. Na didática da matemática era o Chico, ele me ensinava como ensinar as crianças, a outra professora era da matemática normal, avançada. Ela me ensinava e percebeu que eu tinha dificuldade com matemática. Ela perguntava se eu

queria apoio de tarde, nós combinávamos um dia e tinha apoio para mim e para minha colega surda. Nós tínhamos dificuldade com matemática. Nós tivemos o mesmo professor de quinta a oitava série. Então não era sempre os apoios, mas quando nós precisávamos, chamávamos ela e combinávamos um dia de tarde para ela nos ensinar. Ai, me lembrei, tinha esquecido disso.

Daniel - Tu tinhas me dito que o professor sinalizava e que tu gostavas.

Aline - Foram dois professores, a Fabiane e o Chico.

Daniel - Tu gostavas que sinalizassem, mas por quê?

Aline - Porque é a minha língua. O professor sinalizava e era gostoso de ver. Não precisava me esforçar para entender, era leve, tranquilo, a explicação em Libras era natural. Já o intérprete sinalizava uma fala que não era dele, era do professor. Eu tentava entender. A intérprete, também, não sabia matemática. É diferente, ela tentava traduzir o que o professor falava, mas às vezes ficava atrapalhada, ficava pensando: $2 + \dots$ Ela olhava para o quadro, pedia desculpa. Quando o professor está direto sinalizando é melhor, direto. A intérprete também estava se esforçando para entender, para traduzir, eu também me esforçava, mas quando o professor sinalizava eu não precisava me esforçar, sabe?

Daniel - Tem mais alguma coisa que queria falar?

Aline - Não, acho que é só isso.

ENTREVISTA - BRUNA ANTUNES ALBERTON

Entrevistada: Bruna Antunes Alberton

Entrevistador: Daniel Duarte Silveira

Tempo da entrevista: 1h 05' 23"

Data: 04 de março de 2016

Local: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre

Daniel - Oi, meu nome é Daniel, meu sinal é esse [Daniel mostra seu sinal para Bruna]. Eu estudo mestrado em ensino de ciências e matemática na UFPel. Obrigado por aceitar participar dessa conversa. Gostaria que tu te apresentasses, por favor.

Bruna - Posso me apresentar sim. Meu nome é Bruna, este é o meu sinal [Bruna faz o seu sinal], sou surda e uso Libras. Sou formada em matemática e, também, em Letras/Libras. Sou mestre na linha de estudos culturais em educação. A minha pesquisa foi na área da educação matemática para surdos. Atualmente, eu trabalho na Universidade Federal do Rio Grande do Sul como professora de Libras.

Daniel - Legal. Então, eu gostaria de saber, e quero que você me conte como foi que você começou a estudar, com qual idade, onde foi que ano foi que você começou a estudar?

Bruna - Então, eu comecei há muito tempo atrás. Eu era pequena, parece que tinha idade três ou quatro anos. Comecei a estudar e amei matemática. Fui estudando, estudando, e foi fácil porque a matemática tem um significado que mostra o visual. A soma, abstração, era muito prazerosa para mim. Era positivo, eu amava fazer contas. Fui crescendo e me desenvolvendo. No segundo grau eu entrei e me senti bem, continuava igual o amor pela matemática. Fui me desenvolvendo e me organizava nos cálculos e conseguia, conseguia, conseguia. A matemática nunca me deu parece que coisas negativas, sempre foi positivo, eu sempre passava, passava com notas boas e me sentia bem. Eu conseguia. Às vezes, quando eu sentia que outra pessoa não sabia, eu ajudava, nós interagimos, eu lembro. Eu percebi que eu gostava, que a matemática era a minha escolha, que no futuro eu queria ser professora. Eu escolhi, o tempo foi passando e depois eu percebi, como

um surdo vai estudar matemática, como? É difícil. Daí eu pensei: acho que não vou escolher matemática, porque na cidade que eu nasci, em Uruguaiiana, não tinha atendimento, não tinha acessibilidade, não tinha escola com intérpretes, não tinha nada de informação, nada. Eu fiquei preocupada, o que eu vou escolher para estudar na faculdade? Eu escolhi Ciências Contábeis. Entrei na faculdade, fui estudando e me senti muito mal, tinha muitos textos, e não tinha intérpretes. Com o tempo eu pensei em desistir. Fiquei pensando, onde eu vou estudar? A internet me ajudou, eu descobri Libras. Eu encontrei na internet, fiquei pesquisando e encontrei um surdo. Bati papo com ele, e ele me explicou muitas coisas, eu fiquei admirada, os surdos tinham Libras, tinha aula na faculdade com intérprete. Mostrou-me a escola e eu escolhi ser professora, eu resolvi voltar para matemática. Eu estudei aqui na ULBRA. Essa é a minha teoria de pesquisa: estimular a matemática na educação de surdos. Eu escolhi essa faculdade e me senti muito bem, feliz e consegui o meu sonho, me formei em matemática. Agora que eu sou professor, vou tentar no futuro estimular o ensino de matemática para surdos, tentar organizar coisa, estimular o contato em encontros, seminários, essas coisas.

Daniel - Está bem, antes tu começaste a estudar na cidade de Uruguaiiana, como era o estudar lá?

Bruna - Como eu comecei os estudos? Em uma escola em Uruguaiiana. Na escola não tinha surdos, não tinha intérpretes, nem professores de Libras, nada. Eu comecei a estudar, sentei na aula, comecei primeiro na classe especial, só de surdos, só me ensinavam a oralizar, a aprender palavras, explicaram que era proibido fazer gestos, que só podíamos oralizar. Eu ficava sentada treinando, sentada oralizando. Pronto, então fui aprovada para ir para o primeiro ano, primeiro ano.

Daniel - No primeiro grau?

Bruna - Sim, no primeiro ano do primeiro grau eu entrei para estudar. Eu comecei copiando do quadro. Eu entendi o que tinham me ensinado antes, uma professora me explicou. Eu entrei e já sabia escrever, fiquei estudando, era visual. O grupo, eu sabia que era difícil, a professora e a turma ficavam falando oralmente, isso me prejudicou. Eu ficava esperando a parte visual, esperando a professora terminar de falar e começar a escrever. Então, eu me organizava, pegava o caderno e começava a escrever, a copiar do quadro. Quando estava pronto, se eu não entendesse, ou

tivesse dúvidas, eu chamava a professora. Ela vinha e sentava junto comigo, em particular. Quando eu estava maior, às vezes, eu procurava os colegas, trocava com os colegas. Mas o principal era o visual, esquecer o que estava no quadro, interagir com os colegas através de papéis escritos, só. Quando a professora estava falando eu não entendia nada, nada, não entendia nada.

Daniel - Essa escola que tu estudavas na primeira série, como ela era?

Bruna - Na primeira série era em uma escola comum, dentro de uma turma de ouvintes, inserida na turma, a escola. Eu entrei nessa turma, tinha mais uma colega surda junto comigo, nós duas e todos os ouvintes. Nós sentávamos e o professor ficava falando, eu ficava esperando, e já não era inclusão, não era especial, nada. Botaram-nos nessa escola estadual de primeiro grau, depois mudamos para outra escola, pois era essa escola não tinha segundo grau, só primeiro. Procuramos outra escola para o segundo grau e foi igual para mim, foi um desafio. Na escola de primeiro grau os professores já me conheciam, já preparavam as coisas, ficamos junto com a mesma turma da primeira até a oitava série, já estávamos acostumados. Depois, mudei para a escola de segundo grau, e foi mais difícil pela mudança, de escrever com os colegas novos, com os professores novos, mas eu consegui bem. Só me prejudicava quando eles estavam conversando e discutindo, porque eu perdia isso. Eu ficava esperando o professor terminar de falar e começar a escrever. A mais DIFÍCIL era a disciplina de história, porque eram muito pesados os textos, livros grandes. Eu sentia que o professor não tinha didática, só ficava de pé falando. Ele gostava de falar. Como eu aprendia? Eu ficava sentada observando só. Eles discutiam bastante e depois ele escrevia, me dava um texto grande, um livro grosso. Era difícil para mim ler o livro. Essa disciplina de história foi muito difícil para mim.

Daniel - Tu me falaste que a turma ficou contigo da primeira série até a oitava, que já estavam acostumados, mas acostumados como?

Bruna - Já estavam acostumados

Daniel - Mas como?

Bruna - Na turma eram os mesmos colegas: na primeira série, depois na segunda.

Daniel - Mas acostumados com o quê?

Bruna - Comigo surda. Já sabiam, já me conheciam, estavam acostumados, ficamos juntos na primeira, depois na segunda, depois na terceira série. Os professores já sabiam porque tinha uma sala para surdos, como se fosse uma sala especial que os surdos ficavam e, depois de prontos, eles iam para outras turmas e os professores já se preparavam, sabiam. Do lado da escola tinha uma APADA, então dentro da escola os professores sabiam como organizar as coisas, sabiam como se preparar para explicar, para escrever no quadro, para entregar os materiais, para sentar junto com o aluno e explicar em particular para ele. À tarde tinha aula de reforço. Se não aprendesse de manhã, procurava o professor de forma particular de tarde. Tinha isso.

Daniel - Na escola com professor particular?

Bruna - Naquela sala especial, de manhã tinha aula, se quisesse podia ir de tarde na sala especial para ter aula de reforço. Se falasse que não entendeu, o professor explicava no reforço. Podia ir.

Daniel - Mas os teus colegas como estavam acostumados?

Bruna - Porque desde o começo era a mesma turma, sempre juntos, na terceira, quarta, quinta, sexta, sétima e oitava série. Os mesmos colegas há anos, sempre juntos, não mudavam.

Daniel - Depois que tu mudaste para a escola de segundo grau, como eram os colegas?

Bruna - Era outra escola estadual, os colegas? Normal, para mim não teve problema nenhum, nada. Eu cheguei e avisei que era surda. No começo eles ficaram assustados porque não conheciam, estranharam. Eu fiquei quieta, com o passar do tempo comecei a ter contato com eles, mais usando um papel para escrever, às vezes, lia lábios, conseguia entender um pouco. Fiquei junto com a turma, mas não era com todos os colegas, só com alguns. Foi bem, nos interagimos bem, foi só três anos: primeiro, segundo e terceiro ano. Só três anos juntos. Comecei a fazer amizades com os alguns colegas ouvintes.

Daniel - Tu sabes mais ou menos em qual ano tu estudaste no primeiro ano? Que tu começaste a estudar, tu lembras?

Bruna - Em 1999, eu estava na oitava, só descontinuar oito daí, foi em 1991.

Daniel - Nessas duas escolas, na de ensino fundamental, primeiro grau, e na outra de segundo grau, como era a tua comunicação nessas escolas, tu lembras? Nas duas escolas.

Bruna - Como era a comunicação?

Daniel - Quando tu foste para a escola, como era a comunicação?

Bruna - Com os professores ou com os colegas?

Daniel - No geral.

Bruna - Eu sempre estava grudada com a colega surda, já estava acostumada. Nós ficávamos grudadas, me comunicava mais com ela, nós conversávamos. Quando o professor estava falando, eu não prestava atenção. Quando eles ficavam falando eu não prestava atenção neles, eu ficava junto com a minha colega surda, ficávamos grudadas. Depois no segundo grau, nós ficamos em turmas diferentes, mas voltamos e ficamos juntas de novo, até concluir o segundo grau, usando a comunicação.

Daniel - E com os ouvintes?

Bruna - A comunicação? No primeiro grau tinha mais comunicação com ouvintes, mas na verdade era mais escrevendo no papel. Depois, organizando um pouco, só palavras e de forma calma. Parece que no segundo grau era assim também: oralizava C-A-S-A, P-R-O-V-A, T-R-A-B-A-L-H-O. Tinha comunicação.

Daniel - Então, e as aulas de matemática?

Bruna - Aulas de matemática?

Daniel - Como eram as tuas aulas de matemática?

Bruna - As minhas aulas, no começo, eu aprendi na faculdade. Comecei no estágio.

Daniel - Na escola, no primeiro e no segundo grau, como eram as tuas aulas de matemática?

Bruna - As minhas aulas, no começo, na escola, nunca tinham didática, nada. Não tinham jogos didáticos, não tinha aprendizagem com brincadeiras, não tinha nada disso em matemática, nada. Era só calcular, calcular, calcular. Mais, escrever e copiar, escrever e copiar, não distribuía nada, eram só as contas e escrever. Quando terminava, entregava para professora, ela via e se estivesse errado: esse,

esse e esse. Calculava de novo e mostrava para professora, via se estava certo ou errado. Eu gostava mais desse contato de calcular e depois perguntar uma ou duas vezes se estava certo. Era o meu perfil de organizar os cálculos, passo a passo, até o fim, ok. O meu jeito não era fazer o cálculo de qualquer jeito, direto. Eu organizava passo a passo, com calma, e resolvia certo. Só isso. Bem, depois no segundo grau foi igual, nada de didática, do mesmo jeito. Tinha materiais, às vezes, mas era escrever, copiar e fazer cálculos. Do mesmo jeito os cálculos, organizava e escrevia. Eu sinto que isso, era como se me desse uma paz, ficava bem. Eu ficava tranquila, se tinha alguma coisa para fazer, eu escrevia e fazia, resolvia, calculava. Eu sabia, escrevia, era gostoso fazer isso, escrevia e calculava, organizava tudo. Quando ficava pronto, eu ficava esperando. O professor vinha ver os cadernos e ver se estava certo. Depois, em casa, tinha o tema, que eu também amava fazer: calculava e escrevia. Era enorme. Era bom, era boa a aula de matemática, mas não tinha nada de didática.

Daniel - Tu me falaste que depois de pronto na aula, ia para casa e ainda tinha o tema, tu estudavas matemática em casa? Como era estudar em casa?

Bruna - Estudava sozinha os cálculos de matemática. Em casa eu calculava, via e comparava com os que estavam prontos: A, B, C, D e E. Tinha o enunciado, fazia, faltava somar e organizar a conta. Eu fazia, escrevia, somava e colocava a resposta, em casa eu estudava. Mas como eu aprendi, como? Foi pelo visual. Eu não sei como eu aprendi, eu não sei. Foi pela percepção. Eu percebia o jeito. O professor não explicava nada, eu visualizava, o professor colocava no quadro uma expressão, o professor resolvia no quadro.

Daniel - Expressão?

Bruna - Expressão. Eu não sei como eu aprendia, mas eu percebo que antes de começar os cálculos de mais e de menos, até os cálculos, eu não sei se é verdade, eu não lembro. Parece que eu aprendi a calcular, antes de somar e subtrair, eu acredito que eu aprendi com a minha irmã surda que me ensinou e, também, a minha Mãe pode ter me explicado. Dentro de casa eu aprendi muitas coisas com a minha mãe e com a minha irmã. Me explicavam, na prática, como organizar o dinheiro, somar, subtrair, tirar, a saber calcular. Depois, dentro da escola, os novos conteúdos para mim, foi sozinha. Eu percebia pela visualização, sozinha.

Daniel - Tu tens uma irmã surda, que idade ela tem?

Bruna - 33 anos.

Daniel - Ela é mais velha que tu?

Bruna - Sim.

Daniel - Onde ela estudou?

Bruna - Nas mesmas escolas que eu. Ela também ama a matemática igual a mim. Amava, depois ela escolheu a graduação em Computação.

Daniel - E como era a comunicação na tua casa?

Bruna - Na minha casa, como meus pais a comunicação era boa. Era mais oralização. Eu cresci oralizando. Eu entendia, estava acostumada a conhecer e pegar as palavras organizadas, mas eu não ouvia nada, só oralizava. Não sinalizava nada. Eu cresci e agora a minha mãe já sabe um pouco de Libras, porque ela trabalha em uma escola que têm alunos surdos. Ela já fez curso de Libras e aprendeu. Um pouco de sinais ela sabe. O meu pai não sabe nada de Libras, nada, ele só oraliza.

Daniel - Tu me falaste que a tua irmã te ajudava em matemática, mas e os conteúdos novos?

Bruna - Conteúdos, por exemplo, de quinta série, sexta série, sétima série, oitava série, e mais adiante, tinha conteúdos que começavam, eu ficava sentada e o professor explicava, eu via. Mas, a minha irmã não me ensinava nada, eu ficava direto na aula, sentada olhando até eu entender. A minha irmã não me ensinava nada, nada. Se eu não entendesse nada, não tinha isso de dizer, não entendi nada, me ajuda, por favor. Nada! Só com a soma e com a subtração. Os símbolos como eu aprendi? Foi com a professora de antes, depois eu tive conteúdos novos, na sexta série, da quinta série em diante, também. Antes, na quarta série, tinha frações.

Daniel - Tu estudavas matemática e como era a tua relação com o professor?

Bruna - Como professor de matemática ou com todos os professores?

Daniel - Com os de matemática.

Bruna - Professor de matemática. Para mim era gostosa a relação com os professores de matemática, o porquê? Eu não sei, porque essa disciplina? Ele vinha

escrevia no quadro, depois vinha no meu caderno e conferia se estava certo, mas não explicava nada e eu entendia. Eu resolvia e mostrava para ele para ver se estava errado. Ele me mostrava onde estava errado, eu arrumava. Pedia desculpa porque tinha errado, por me esqueci disso, e ele dizia: não pode esquecer isso! Eu esquecia, então apagava e fazia de novo, pronto. O professor sempre sabia apontar, o professor sempre trocava, apontava aqui, ali, lá, apontando só. O número dois, três, só. Coisas fáceis. Símbolos, ele sabia fazer com as mãos os números dois, três, quatro, cinco, seis, sete e apontando. As operações: adição, multiplicação, ele não fazia nada, só apontava. Eu tive vários professores, não era sempre o mesmo. Eu tive vários. Tive na quinta série, na sexta série era outro, na sétima série era outro. Vários professores de diferentes jeitos e foi bom. Eles só apontavam, não tinha comunicação. Apontavam no caderno se calcular estava certo, escreviam a explicação da resolução em papel e eu comparava com a resposta do caderno. Eu não lembro em qual disciplina foi, era misturado, se tivesse coisas para explicar o professor vinha e escrevia no papel. Por exemplo, na prova ou avisos, essas coisas, ele escrevia. Os colegas, também, me avisam.

Daniel - É. Os colegas te avisam o quê?

Bruna - Por exemplo, sobre provas, sobre trabalhos, sobre datas, me avisam. Se alguém avisasse que nós vamos embora às 11h30min, eles me avisam, essas coisas.

Daniel - Tu, nas aulas, sentavas junto com a colega surda?

Bruna - Sim, sempre na frente. Sim, sempre.

Daniel - Nas aulas de matemática também?

Bruna - Eu e a colega surda sentávamos perto, na frente da mesa do professor, sempre. Depois no segundo grau eu me senti um pouco incomodada e sentei um pouco para atrás e consegui me organizar. Ficava sentada, às vezes o professor vinha até mim, às vezes eu que procurava ele. Levava o caderno para ele ver.

Daniel - Como foram as aulas de matemática no segundo grau, pois são diferentes os conteúdos?

Bruna - Sim, nós sentávamos juntas na frente até a oitava série. Depois, no segundo grau, eu sentava mais para atrás e o professor vinha até mim. Às vezes, eu

levava o caderno, só o caderno, ou ele vinha até mim. Mas o que tu me perguntaste?

Daniel - Mas os conteúdos eram diferentes?

Bruna - Conteúdos, sim.

Daniel - E como foram as tuas aulas de matemática no ensino médio?

Bruna - No segundo grau eu sentava igual antes. Da quinta até a oitava série, do mesmo jeito no segundo grau. Ficava visualizando o que era apontado no quadro e ia percebendo. O professor ficava falando, mas eu não dava bola. O professor ficava escrevendo e falando no quadro. Eu não olhava para o professor, eu olhava para o que estava escrito no quadro e entendia ok, pela percepção visual, só. Da frase, é isso que eu lembro.

Daniel - Tu lembras de algum conteúdo que teve dificuldade no segundo grau?

Bruna - Eu não lembro, parece que foi em geometria, mais ou menos, em geometria.

Daniel - Qual?

Bruna - Dentro, na parte de resolver problemas. Foi um pouco difícil para mim, só isso.

Daniel - [Daniel faz o sinal que Bruna usou para geometria e pede para que ela solete a palavra correspondente]

Bruna - G-E-O-M-E-T-R-I-A, Bruna faz novamente o sinal de geometria.

Daniel - E no segundo grau como era a comunicação com o professor? Ele te procurava ou tu procuravas ele, mas vocês como se comunicavam?

Bruna - Igual, do mesmo jeito, apontando com as mãos. Se precisasse conversar ou tivesse avisos, escrevia em um papel no caderno. Do mesmo jeito dos outros professores.

Daniel - E tu lia e entendia?

Bruna - Entendia, sim. Eu entendia.

Daniel - Depois do segundo grau tu foste para Ciências Contábeis?

Bruna - Sim, Ciências Contábeis, e foi mais difícil e acabou, porque eu estava acostumada no primeiro grau, segundo grau, estava acostumada. Depois fui para a faculdade e pensei que era igual antes. Eu entrei, me sentei e me organizei do meu jeito. Sentei na frente. Eu voltei a sentar na frente porque com os colegas novos eu não estava acostumada. Ficava virada direto para o professor, sentada na frente. Não consegui, foi difícil porque na faculdade a aula era das sete até as dez da noite, das sete até as dez. Dez e meia, aula de uma disciplina. Tinha um intervalo, mas depois voltava para a mesma disciplina. Estudei. Como era o jeito do professor? Ele não tinha nenhuma didática, nada de materiais, nada no quadro, só falando, falando e falando. O que eu fazia? Eu ficava sentada, parada esperando, esperando, parece que eu sentada me sentia uma estátua. Esperando, esperando o tempo passar, até o fim. Pronto. Ufa, estava cansada, era dez e meia, parece que eu levantava de um castigo. O tempo foi passando, a outra disciplina terça-feira, eu tinha cinco disciplinas, de segunda até sexta-feira, porque na PUC era obrigado a fazer as cinco disciplinas. Não podia escolher, precisava fazer as cinco disciplinas.

Daniel - Em qual cidade?

Bruna - Em Uruguaiana. Era obrigada a fazer as cinco disciplinas. Eu ia na segunda, ia na terça, ia na quarta, ia na quinta, só na sexta-feira que tinha uma disciplina que eu amava, pois tinha matemática, tinha cálculos. Eu amava. As outras disciplinas eram mais teóricas. Muitas disciplinas eram assim, só uma que tinha matemática. Parece que era na de economia que tinham os cálculos, que tinha que organizar o desenvolvimento da questão, só em uma disciplina. Só em uma, de cinco. As outras eram teoria, teoria, teoria. Depois eu saí com a turma e fomos a um seminário. Eu entrei no seminário, me sentei e foi pior ainda. Falavam, falavam, falavam e eu não entendia nada. Eu fiquei sentada assistindo ao seminário tentando entender, mas não entendia a explicação matemática que estava sendo dada na palestra. Não entendi nada!

Daniel - Tinha intérprete?

Bruna - NADA de intérprete. Lá não tinha nada de acessibilidade. Eu estava sentada, e algumas pessoas riam por causa da palestra: "ah que boa a palestra, com discussão". Eu ficava querendo entender o porquê de eles estarem rindo sobre a palestra. Eu não entendia nada, não entendia eles. Sentada comecei a sentir e perceber, descobrindo através disso. O tempo foi passando e esperei quase até o

fim do semestre, quase até o fim das provas para ver como me sairia, se bem ou mal. Fiz as provas e os trabalhos. O professor falou, terminou de falar e disse que eu poderia fazer avaliações em dupla. Eu me senti um pouco incomodada com isso, poder juntar com o colega. Me sentei junto com o colega e ele ficou escrevendo e eu olhando, e escreveu e me falou. Eu fiquei olhando, parece que ele estava me dando a nota de presente. Me senti incomodada, o tempo foi passando e depois da prova eu resolvi conversar com a minha família. Eu não estava me sentindo bem, pois no futuro eu iria me formar, ter um certificado, mas não ia saber nada. Teria um certificado, mas sem aprender nada. O certificado seria como se fosse falso, eu não saberia como trabalhar, nada, não me senti bem. Minha família me apoiou, e aceitou que eu trancasse a faculdade, mas queriam que eu esperasse as notas. Quando recebi as notas, elas foram todas boas. Estranho, eu não entendia, mas foi por causa do colega que faz a avaliação junto comigo, nos sentamos juntos, então as notas foram boas, sim. Mas prova teórica, estranho fazer prova junto com o colega. A nota era dele, não era minha. Então não me senti bem com isso, não gostei, então quando acabou o semestre resolvi desistir de contábeis, pois não combinava comigo, não me sentia bem. O professor ficava mais falando, falando, não aprendi nada.

Daniel - Depois tu mudaste?

Bruna - Sim, depois eu fiquei procurando informações sobre onde estudar. Ah tinha uma faculdade com Libras e com intérpretes. Eu fiquei muito feliz, pois tinha acessibilidade para mim. Então, minha família aceitou, me apoiou, e eu mudei para Porto Alegre, para estudar na ULBRA. No começo foi difícil, sim. Foi um desafio para mim porque eu cheguei, mas nunca havia feito um curso de Libras, entendeu? Eu nunca tinha feito curso de libras, nada. Só fiz um básico e aprendi o alfabeto A - B - C - D - E - F, e aprendi um pouco de sinais, mas me faltava sinalização, contextualização, fluência. Eu não entendia, eu ainda estava aprendendo os sinais, fazia a datilologia e sinais, e só. Lá [em Uruguaiana], um professor surdo foi lá e eu aprendi sinais porque a minha mãe é professora e pediu para organizarem a oferta de uma oficina de Libras, um curso, e o professor aceitou. O professor aceitou o projeto, o professor convidou um surdo para ir lá. Eu e a minha irmã aprendemos libras, sinais, foi uma semana, foi um intensivo em julho, de segunda a sexta-feira e acabou. Só isso, eu aprendi sinais e ele foi embora. Ele sumiu, eu fiquei esperando.

Em dezembro eu passei e em março eu fiz a prova em porto alegre. Comecei a ter contato com os surdos, mas ainda não tinha me apropriado bem da [língua de sinais], não. Na faculdade foi um pouquinho difícil por causa dos intérpretes, porque eles sinalizavam muito rápido, eu ficava atrapalhada. Pedi para pararem, sentamos de frente, com calma, os professores e os intérpretes eram bons, me apoiaram, aceitaram. Explicavam com calma as dúvidas, eu aprendi, entendi. Parece que em um semestre eu já tinha pegado o jeito, aprendi rápido. Aprendi, me acostumei com os intérpretes e com o passar do tempo aprendi bem. Os intérpretes eram bons, eu entendia. Eu fiquei feliz em escolher ser professora de matemática. Eu sentava de frente para o quadro e era diferente da escola de primeiro e segundo grau. Era muito diferente, a faculdade, eu senti isso. Aprendi, mas não era igual, porque no primeiro e segundo grau tinha uma didática, livro, distribuía xerox. Dentro da faculdade era mais conversas, discussões, escreviam pouco no quadro, trocas. Eu consegui aprender, aceitei a acessibilidade com intérpretes, me senti bem. Acessibilidade tinha discussões como o professor da disciplina, sobre a metodologia científica, na explicação, na ação do movimento pedagógico, da didática em geral. Junto com os intérpretes, foi bom. Só em cálculo que foi um pouco difícil para mim e para os intérpretes, porque eu percebi que o professor tinha um jeito muito rápido no quadro, era rápido nessa disciplina. Ele escrevia no quadro e já começava a ir falando junto, falando junto às sentenças, número dois, mais três, e pá, pá, pá. Já somava e esse, esse e esse, e ia resolvendo, resolvendo e continuava escrevendo. Eu ficava na dúvida se olhava para o quadro ou para os intérpretes, ou copiava. Olhar para lá ou para cá? Eu estava acostumada a perceber visualmente no primeiro e segundo grau, antes já estava acostumada a ver e entender, olhando-o com atenção para entender o cálculo, e entendia ok. Olhar para o quadro ou para o intérprete, parei de olhar os intérpretes porque era impossível ficar olhando os dois. Parei de olhar. Resolvi copiar porque não queria perder, copiava, copiava, copiava porque depois o professor apagava e eu não queria perder. Copiava, se o professor estivesse escrevendo e falando a mesma coisa, eu esperava, esperava e quando ele apagava e falava sobre outro assunto, sim então eu precisava dos intérpretes. Traduzindo a explicação, se o professor estivesse falando a mesma coisa que estava no quadro, daí não, os intérpretes não precisavam traduzir, ficavam parados. Alguns professores respeitavam, esperavam, enquanto eu estava copiando, eles não falavam nada, eles escreviam sem falar nada, e quando eu acabava de copiar, eles

começavam a explicar. Alguns professores faziam isso, outros não, escreviam e falavam ao mesmo tempo, era impossível. Só alguns na faculdade que foram difíceis, porque os intérpretes não tinham formação na área da matemática, não conheciam os conteúdos, não conheciam os sinais da área [...] alguns sinais, também, foram combinados.

Daniel - Na faculdade tinha a disciplina de geometria, como foi essa disciplina?

Bruna - Eu percebo que dentro da disciplina de geometria foram muito boas as explicações, tinha xerox, livros para ler, escreviam no quadro e explicavam junto com os intérpretes. Os cálculos eram bons, eu aprendi bem geometria. Mas eu sinto que faltaram um pouco os materiais concretos, eu gosto mais de atividades práticas, mas não tiveram, foram mais faladas. Eu percebo que na faculdade estão mais preocupados com a pesquisa do que com a prática. Sobre a pesquisa falam sobre teorias de resolução dos exercícios, ver na prática. Na teoria falam sobre conceitos de resolução, bastante profundos. Teorias que vão a fundo. Eu gosto mais da prática, focada nos materiais concretos, mas não teve isso em geometria. Eu me senti um pouco incomodada, pois eu gostaria de aprender sobre a prática, manipulação de materiais concretos. Só no estágio que teve a parte de materiais concretos. Eu recebi os materiais, mas não me ensinaram, mas não tinham me ensinado nada antes sobre esses materiais.

Daniel - No estágio?

Bruna - Sim.

Daniel - Qual, do primeiro ou do segundo grau?

Bruna - Foram quatro: dois anos, quatro estágios. Fui a três escolas diferentes: primeiro em uma escola de EJA, conhecia e observava os surdos. Foi difícil na escola de EJA porque eles sentavam e tinham dificuldades para copiar, demoravam para escrever. Eu fazia tabuada e a maioria demorava, passava do tempo. Eu explicava junto com materiais para estimular eles, mas demoravam para aprender na EJA. Depois na segunda escola, de primeiro grau, não. De segundo grau eu ensinava e os surdos iam bem. Ensinava e também tinha um desafio, ensinava o conteúdo e lembrava do mesmo conteúdo quando eu estava estudando no segundo grau. É fácil, é gostoso explicar sinalizando. A terceira escola foi de primeiro grau,

em uma escola de surdos, sinalizando. Ensinava os conteúdos, entregava os planos, essas três escolas foram boas no meu aprendizado.

Daniel - Voltando, tu me falaste de geometria no segundo grau, só geometria. E que mais coisas tu lembras, outros conteúdos de matemática que tu lembra.

Bruna - Conteúdos do segundo grau?

Daniel - Do primeiro ou segundo grau que tu lembra, sobre matemática.

Bruna - Conteúdos que eu amo?

Daniel - Tanto faz, tu que sabe.

Bruna - Dentro da escola: frações, simplificação e soma de frações.

Daniel - E, por que tu lembra de frações?

Bruna - Me marcou, eu não sei o porquê. Me marcou frações, frações, frações, acho que essa marca foi como se me desse eu trauma, como um desafio, mas eu não sei.

Daniel - Mas tinha jogos?

Bruna - Na escola não tinha nada, lembra que eu te falei, nada de didática, nada.

Daniel - Simplificar frações, o que mais?

Bruna - Simplificar sim, tu falaste conteúdo. Frações, simplificar, eu lembro, de números decimais, multiplicação, subtração, divisão, expressões.

Daniel - Mas tu lembra, porque lembra disso? Por exemplo, tu me falaste antes em frações, tu lembra o porquê?

Bruna - Não, nada.

Daniel - teve alguma coisa, algum dia de aula?

Bruna - Nada, frações. Nada.

Daniel - Tu lembra alguma coisa da aula de matemática?

Bruna - Parece que tinha uma influência das frações, influências, são fortes. Fala de novo.

Daniel - Tu lembra mais alguma coisa das aulas de matemática, do primeiro ou do segundo grau.

Bruna - Não, eu esqueci. Lembro de “equações”, ia fazendo os cálculos, eu amava. Só isso que eu lembro, lembro bem que tinha que calcular.

Daniel - Expressões?

Bruna - Bhaskara.

Daniel - Equações?

Bruna - Sim, amava. “Conjunto” tinha a sentença e resolvia calculando.

Daniel - Equação do segundo grau ou expressões?

Bruna - Qualquer conteúdo eu gostava da forma de ter uma sentença e ir resolvendo até chegar no resultado: equação, bhaskara, expressões. Ia resolvendo até chegar no resultado, eu amava mais.

Daniel - E problemas?

Bruna - Nunca. Na faculdade sim, tinha, mas não escola não, nada de problemas.

Daniel - Problemas, com frases para ler?

Bruna - Nada, no primeiro e segundo grau não tinha nada. No segundo grau tinha física. Em física tinha, mas em matemática não. Em física sim, só.

Daniel - Tu lembras de mais alguma coisa de matemática?

Bruna - Não.

Daniel - Na faculdade quando tu estudavas matemática, tu estavas na inclusão, sozinha?

Bruna - Sim, com intérpretes. No começo, no primeiro semestre tinha um colega surdo, mas desistiu e foi embora, não gostou. Eu continuei, veio outro junto comigo, mas desistiu por problemas particulares e foi embora. Fiquei sozinha até o fim. Os colegas foram bons, interagimos bem, escrevíamos, foi bem na faculdade. Na escola e na faculdade, foi igual, foi bem.

Daniel - Na faculdade vocês interagiram, mas e na escola se tivesse algum conteúdo de matemática que tu não entendeste o que acontecia?

Bruna - Na faculdade?

Daniel - Não, na escola. Se o professor explicasse um conteúdo e tu não entendesses, o que acontecia?

Bruna - Não entendi.

Daniel - Se o professor explicasse e tu não entendesses, antes quando tu estavas na escola, o que acontecia?

Bruna - Eu não me lembro disso, mas parece que se eu não entendesse... Sim, se eu não entendesse, já aconteceu sim. Se eu não entendesse, tentava de novo e amanhã de novo. Se eu demorasse para entender, ia tentando de novo, até eu conseguir. Tentando, tentando até eu conseguir. Eu lembro que era assim, mas não lembro em qual conteúdo foi. Dentro da matemática teve sim, de eu não entender.

Daniel - E a tua colega surda, como era em matemática?

Bruna - Era difícil. Eu ajudava ela, ensinava. Ela vinha na minha casa e eu ensinava.

Daniel - Em casa?

Bruna - Sim, a minha irmã também. Na recuperação, muitas vezes na recuperação.

Daniel - Tu na recuperação?

Bruna - Não, ela, a minha colega só. Eu não.

Daniel - E tu ajudavas?

Bruna - Sim, na prova era sozinha, mas eu ensinava, precisava ensinar para ela.

Daniel - Ela ia na tua casa?

Bruna - Ela sempre vinha na minha casa estudar matemática.

Daniel - Só matemática, ou mais outra coisa?

Bruna - Só matemática. Só ensinava o que entendia. Outros conteúdos ela que tinha que ler, se virar.

Daniel - Ela ia no primeiro ou no segundo grau?

Bruna - Nos dois. Nós sempre estivemos juntas, unidas, no primeiro e segundo grau.

Daniel - Ela se formou?

Bruna - Sim, se formou junto comigo.

Daniel - Fez faculdade?

Bruna - Não, nada.

Daniel - Tu me falaste que a tua irmã fez faculdade de computação.

Bruna - Na PUC em Uruguaiana.

Daniel - Tem matemática dentro desse curso?

Bruna - Sim, tem. Ela ama.

Daniel - Não foi aqui em Porto Alegre, foi em Uruguaiana.

Bruna - Ela é mais velha do que eu. Eu descobri aqui, depois. Ela já estava quase perto de acabar, não adiantava mudar. Eu me mudei sozinha e ela ficou lá, acabou e veio para cá junto comigo.

Daniel - Tu me falaste que a tua irmã entrou primeiro na escola de primeiro grau e depois tu entraste. E o segundo grau foi em que escola?

Bruna - Também, eu te falei que os professores já sabiam por causa dela. Os professores já conheciam.

Daniel - Na escola que a tua mãe trabalha?

Bruna - Sim, a mesma.

Daniel - Nessa escola?

Bruna - Sim.

Daniel - Tua mãe te ensinou?

Bruna - Sim, na quarta série. Mas, minha mãe dentro da aula tinha outro papel, outro. Não misturava com o de mãe.

Daniel - Como?

Bruna - Escrevia no quadro e explicava na aula, igual, com o jeito igual a todos os professores. Igual, falava e eu esperava. Me dava o material.

Daniel - Tu lembras de alguma coisa em casa, quando tu eras pequena tinham brincadeiras ou coisas com matemática?

Bruna - Dentro de casa, sim.

Daniel - O quê?

Bruna - Brincadeiras sim, mas não lembro qual.

Daniel - Mas tinha matemática?

Bruna - Não lembro. No começo, quando era pequena, sim. Brincávamos de trilha, conheces?

Daniel - Tem um caminho.

Bruna - Tinha os números, ia para frente ou precisava voltar. Era em família: minha irmã e minha mãe iam jogando e fazendo o percurso. Dentro desse jogo tinha matemática. Mas, eu não. Lembro cartas, jogo de cartas, só. Mas, não lembro. Começou com dez ou onze anos comecei a ter contato com o computador. Eu já tinha interesse mais pela tecnologia, pelo computador, mais no computador. Não tinha internet. Depois eu não lembro. Era mexer no computador, escrever no Word, mais mexer nisso.

Daniel - Tua irmã na faculdade teve disciplina de matemática, tu também tiveste disciplinas de matemática? Vocês faziam trocas sobre essas disciplinas?

Bruna - Nada, nenhuma troca, nada. Nunca perguntei sobre as disciplinas dela. Parece que ela já tinha feito uma disciplina de cálculo, mas nós nunca trocamos nada sobre os conteúdos. Eu estava aqui na ULBRA e ela lá, estava distante. Nunca pensamos em fazer trocas. Sozinha, eu me mudei sozinha. Me esforcei sozinha para os cálculos, sozinha, não tivemos trocas para fazer os cálculos. Os intérpretes sim me ajudaram com palavras na escrita de trabalhos. Minha mãe organizava o português, só. Na aula com os intérpretes e só. Se tivesse tema para casa eu fazia sozinha, só. Trocava com os colegas, perguntava para eles. Quase no final do semestre do ano comecei a ter contato com os colegas que sabiam Libras, no fim.

Daniel - No fim do curso?

Bruna - Do curso. Quase no final do ano, quase na formatura, eu encontrei colegas que sabiam sinalizar, porque as disciplinas não eram obrigatórias. Era diferente da PUC que tinha a mesma turma todos os dias. Lá, não podia escolher as disciplinas. Eu escolhia, eles escolhiam e a turma ia mudando. Trocavam os colegas, não eram sempre os mesmos. No último semestre eu encontrei colegas que sabiam libras, em uma disciplina.

Daniel - Esses?

Bruna - Os colegas sabiam libras e o professor em uma escola de surdos, em outra cidade. Foi bom.

Daniel - Mas antes, na escola da primeira até a oitava série, como tu te comunicavas com os colegas?

Bruna - Como nós nos comunicamos?

Daniel - Sim. Da primeira a oitava série os teus colegas já estavam acostumados. Mas, como era a comunicação?

Bruna - No começo foi difícil a comunicação, mas depois a turma, na segunda série, não. Mais ou menos na quarta ou quinta série em diante já conheciam, oralizavam com calma as palavras, falavam: P-R-O-V-A, com calma. As vezes, se eu não entendesse, escreviam em um papel. Alguns caminhos: oralizar as palavras com calma ou escrever, algum dos dois, só. Um dos dois, livre.

Daniel - Entendi. Tem mais alguma coisa que tu lembres?

Bruna - Só que eu gostaria de aprender com jogos didáticos, mas na escola não teve nada, nem no primeiro, nem no segundo grau e depois na faculdade também não teve nada de didática. Na prática, foi igual a escola. Eu sinto, dentro, que eu gostaria disso, mas eu faço esforço para produzir, para fazer, mas não me ensinaram nada. Eu gostaria. Faltam esses materiais didáticos concretos, como mostrar na explicação, por exemplo: pegar esses materiais iguais e explicar, mas nada. Na escola, nada. Na faculdade também nada de explicação. Antes tu me perguntaste sobre geometria, eu conheço materiais. Frações eu conheço, mais nada. Eu gostaria de ver na prática, de trocar com os colegas, mas não. Só isso, mas matemática é bom.

Daniel - Tu antes estudaste em três, não quatro lugares. No primeiro grau, no segundo grau, nas Ciências contábeis e na matemática. Nos três primeiros tu oralizavas, no último tu sinalizavas, qual foi a diferença?

Bruna - Diferença?

Daniel - Teve diferença?

Bruna - Sim, nos três primeiros. Não, nos dois primeiros. Nos dois últimos lugares foram do mesmo jeito: mais falando, falando, explicando, explicando. Nos dois primeiros lugares, não. Era mais escrevendo no quadro, copiando e fazendo os

cálculos. Eu pensei que os dois últimos lugares seriam iguais aos dois primeiros, mas não foi. Foram diferentes. No terceiro lugar foi onde mais falavam, escreviam e discutiam. Explicavam, tinha xerox com uma folha cheia de coisas de tema para levar para casa. Questão A, já tinha a resposta, tinha que encontrar o cálculo. Os dois primeiros lugares e os dois últimos formam diferentes sim, mas eu sinto que os colegas foram iguais em todos eles, falavam palavras ou escreviam. Mas, no último lugar tinha intérprete. Às vezes, com o professor, não precisava de intérpretes. Às vezes, escrevia no papel, depende.

Daniel - Mas, nos três primeiros lugares a comunicação era através da oralização. No último era em Libras, tinha diferença?

Bruna - A comunicação com os colegas?

Daniel - Não sei. Nos três primeiros como tu estavas acostumada?

Bruna - Escrevendo no papel e oralizando. Foi igual em todos os quatro lugares, porque na turma os colegas não sabiam libras, não conheciam. Nos quatro lugares foi igual. No último lugar tinha intérpretes, mas, depende, se o intérprete fosse para o intervalo, o intérprete precisava descansar, eu me comunicava igual, escrevendo.

Daniel - Na hora da aula também era igual nos quatro lugares?

Bruna - Na aula?

Daniel - Sim, na aula?

Bruna - Não. Os intérpretes sentavam na minha frente, estavam ali. No quarto lugar, na hora da aula, de trabalhos em dupla, tinha intérpretes junto, nas trocas.

Daniel - Nos três primeiros lugares o professor explicava oralizando?

Bruna - Sim.

Daniel - No último lugar era com Libras.

Bruna - Tinha intérpretes. Nos três primeiros lugares foi diferente, o professor ficava falando, falando, explicando e eu não entendia nada, era como se eu nem desse bola para ele, ficava esperando o professor escrever ou me dar o material. No quarto lugar foi diferente, tinha intérprete, o professor falava e pronto. O intérprete explicava, tinha intérprete pronto. Tinha escrita no quadro, tinha materiais. O

professor ensinava e tinha intérprete pronto. Os colegas começavam a discutir e tinha intérprete pronto, em sinais, tinha. Foi diferente.

Daniel - Tem mais alguma coisa que tu lembres?

Bruna - Não, só isso.

Daniel - Está bem.

ENTREVISTA - JEAN MICHEL CARRETT FARIAS

Entrevistado: Jean Michel Carrett Farias

Entrevistador: Daniel Duarte Silveira

Tempo da entrevista: 1h 18' 02"

Data: 01 de março de 2016

Local: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – Pelotas

Daniel - Então, o meu nome é Daniel, o meu sinal é esse [Daniel fez o seu sinal]. Eu estudo aqui na UFPEL, no mestrado em Ensino de Ciências e Matemática e quero conversar contigo. Agora, primeiro eu quero te agradecer por ter aceitado vir conversar. Na verdade, é uma entrevista, mas não é formal. É simples, é um bate-papo sobre como foram as tuas experiências escolares nas aulas de matemática. Então, primeiro eu quero saber se tu podes te apresentar? Apresenta o teu nome e a tua idade.

Jean Michel - Está bem. O meu nome é Jean Michel, o meu sinal é esse [Jean fez o seu sinal]. Eu também estudo aqui na UFPel, no curso de Ciências Sociais. Eu espero ajudar na tua pesquisa na área da matemática. Eu espero responder e te ajudar a escrever a tua tese. Eu acho que palavra é tese, está certo?

Daniel - Dissertação

Jean Michel - Dissertação. Desculpa.

Daniel - Está bem.

Jean Michel - Pode começar.

Daniel - Então, eu quero saber se tu nasceste e sempre moraste aqui em Pelotas?

Jean Michel - Sim. Eu nasci e cresci aqui em Pelotas. Até hoje moro em Pelotas.

Daniel - Qual é a tua idade?

Jean Michel - Agora eu tenho 29 anos, vou fazer 30.

Daniel - Tu sempre estudaste aqui em Pelotas? Onde tu estudaste?

Jean Michel - Primeiro eu estudei, da primeira à quarta série, desculpa. Da primeira a terceira série em uma escola de Educação Infantil, o nome era Escola de Educação Infantil União. Depois eu mudei para outra escola e estudei lá da quarta a

oitava série, o nome dessa escola é Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Luz. Essa escola não tem sinal. Me formei e mudei para outra escola de ensino médio, o nome dessa escola é Escola de Ensino Médio, não. Desculpa, Colégio Santa Margarida. Essa escola já fechou. As três escolas eram particulares. Eu sempre estudei na inclusão, todos ouvintes e um surdo, sempre, até hoje. Até hoje, porque agora eu estudo aqui na UFPel e também é inclusão. Na turma são todos ouvintes e um surdo. Na verdade, aqui é a minha segunda graduação. Eu já me formei em outra faculdade. A minha primeira graduação foi em Administração na Universidade Católica de Pelotas. Lá, também, a turma era de ouvintes com um surdo, tu sabes. Então, te respondi?

Daniel - Aqui é uma conversa, não te preocupa com as respostas, vamos conversando.

Jean Michel - Só quero saber se respondi.

Daniel - Tranquilo, está ok. Tu começaste a estudar mais ou menos com que idade? Em qual ano tu começaste a estudar, mais ou menos?

Jean Michel - Eu comecei a estudar com seis anos de idade, na primeira série com seis anos de idade. Também, teve o pré. Na verdade, eu não lembro como era o pré. Também, foi na primeira escola, Escola União. Também tinha pré nessa escola. Eu acho que comecei com quatro ou cinco anos de idade, eu não lembro. Eu lembro certo de que com seis anos de idade eu estava na primeira série.

Daniel - Tu lembras que ano foi isso, mais ou menos?

Jean Michel - No ano de 1990 ... 1, 2,3,4. Eu acho que foi em 90 ou 91.

Daniel - Tu começaste a estudar desde os cinco ou seis anos na inclusão, com as crianças. Como era a inclusão? Como tu te sentias, tu lembras?

Jean Michel - Na primeira escola?

Daniel - Quando tu começaste a estudar?

Jean Michel - Em todas as escolas?

Daniel - Não, quando tu começaste a estudar? Tu me falaste que era inclusão, mas como?

Jean Michel - Mas eu comecei na escola de inclusão, porque o meu irmão mais

velho já estudava nesta escola. O meu irmão mais velho também é surdo e ele conseguiu se desenvolver bem. Conseguiu se desenvolver e aprender bem. A minha mãe também é surda. Ela preferiu uma escola particular, porque a educação para surdos na época em que eu era pequeno era difícil, tinham muitas barreiras. Faltavam muitas coisas na educação, era muito precária a educação. A minha mãe já sabia disso, então resolveu colocar os dois filhos em uma escola particular. Eu comecei aí, me desenvolvendo na inclusão. Na inclusão, no começo, foi bom porque a turma era pequena. Parece que tinha mais ou menos 10, 15 ou 20, no máximo 20 alunos. Eram poucos. Eu lembro, no álbum, eu olho as fotos de todos os alunos, um ao lado do outro. Parece que eram 10 ou 15 alunos, eram poucos. A minha mãe sempre conversava com a diretora e também conversava com a professora, explicava como era o aluno surdo, como era o filho, como era a comunicação. A professora parece que compreendeu bem, que aceitou, parece que me acolheu. Eu me senti bem-vindo nessa escola e me desenvolvi bem, também na relação com os colegas. Na verdade, sempre nas escolas particulares tive poucos amigos, poucos diálogos, poucos. Era mais... era mais brincadeiras, mas essa troca de informações sobre o que aconteceu, sobre novidades, sobre a história de vida deles, conversas e bate papo mesmo, não tinha. Era só brincadeiras, jogar futebol, correr. Era "Oi", "Tudo bem?", "Tchau" e também se ajudar nas atividades das disciplinas de matemática e português, simples. Na inclusão foi mais ou menos, me desenvolvi bem no começo, mas depois eu comecei a perceber que tinham barreiras. Eu lembro bem que na quarta série a professora Vera era muito legal, ela sempre se preocupava comigo. Às vezes ela escrevia o quadro inteiro. Era enorme, ela dividia em várias colunas e escrevia de cima abaixo. Todos copiavam, copiavam, escreviam, escreviam, e depois ela explicava o que estava no quadro, explicava. Se eu não entendesse muito bem ela percebia direto. Eu sentava no fundo, mais ao lado. Ela me olhava, ela percebia a expressão do meu rosto se eu não entendia. A professora dizia: Tu não entendeste, vem cá, vem cá. A professora ficava sentada em uma mesa enorme. Eu sentava junto com ela, do lado dela, e ela me explicava, me mostrando como fazer até eu entender bem. Ela explicava de novo, de novo, de novo até entender. Os outros alunos da turma ficavam fazendo atividade. A professora liberava eles, deixava eles fazendo atividade e eu sentava junto com a professora para ela explicar de novo para mim. A professora Vera era ótima, mas na verdade poucos professores são assim, poucos. A maioria é difícil porque sabe, para

os professores no geral falta capacitação em como receber um aluno surdo, um aluno com deficiência. Falta capacitação aos professores, falta esse conhecimento. Já aconteceu, um professor parece que me ignorou. Já aconteceu, parece que o professor me ignorou.

[Pausa] Me faz mais perguntas, não sei eu cortei o assunto.

Daniel - Tu me falaste que os teus colegas tinham poucas interações, mas que eles te ajudavam na Escola da Luz, nas atividades, que vocês interagiam. Como que era essa comunicação na hora que vocês estavam interagindo?

Jean Michel - Eu sei oralizar e também faço leitura labial. Desculpa, eu lembrei que quando entrei na escola, a escola já conhecia o meu irmão. Já conhecia o meu irmão [Jean fez o sinal do seu irmão]. Já conheciam como se comunicar com ele, como ensinar ele, como interagir com ele, como atender ele, o aluno surdo. Depois de dois anos eu entrei nessa escola porque meu irmão é dois anos mais velho que eu. Dois anos depois eu entrei nessa escola e todos professores já conheciam o meu irmão, já sabiam como era, que era igual. Por isso parece que eu... o meu irmão parece que já tinha sido um projeto piloto. Com o segundo, eles já sabiam como lidar quando eu cheguei lá. Os professores sempre avisavam para a turma, avisavam: olha, tem um aluno especial aqui. Usavam a palavra especial. Claro, na época era uma marca na nossa testa E-S-P-E-C-I-A-L. Ele é especial. Ele precisa de uma comunicação diferente, falar com calma, sempre de frente para ele, e os colegas reagiram bem. Eu sentava sempre na frente, sentava sempre na frente, eu sinto e percebo hoje que isso, de sentar na frente não é bom, não. Eu sinto que não é bom. Sentar na frente é importante pelo visual, ficar perto para fazer leitura labial do professor, mas é ruim porque falta interação com a turma que estava sentada atrás de mim, nas minhas costas. Perdi muitas coisas, porque hoje a proposta tem muita interação. Se eu sentar na frente, eu preciso estar sempre olhando para trás, para frente e para trás. É ruim, eu sinto que parece que me prejudicou muito. Hoje, por exemplo, na UFPel [Jean faz um classificador de onde senta em relação aos colegas], eu sempre me sento no canto em uma posição transversal à direção em que meus colegas estão sentados. É melhor para mim. Hoje eu uso intérpretes. Eles sentam no meio da sala, de frente para mim. Eu sento nesse lugar e me sinto mais livre para olhar: eu olho para os intérpretes, olho para o professor, olho para a turma, tenho mais interação com todos. Tu me perguntaste como eu interagia com colegas.

Eles já me conheciam porque o professor já tinha avisado. Então, aos poucos, eles foram me conhecendo melhor. As vezes nós não conseguíamos nos comunicar, mas os colegas apontavam no material, aqui, depois aqui, e eu precisava raciocinar, raciocinar daí eu entendia. Mas, na verdade, várias vezes eu precisava mentir. Verdade, várias vezes eu mentia que tinha entendido. Fingia porque parece que seria uma perda de tempo se eu ficasse falando que não entendi, não entendi, não entendi. Demoraria muito e eles se cansariam. Eu tinha medo que eles se cansassem de mim ou que pensassem que era chato. Eu era pequeno, criança, por isso evitava muito, evitava muito ficar perguntando, perguntando. Eu evitava muito porque eu não queria que eles desistissem de mim. No grupo eram todos ouvintes, mais um surdo, então precisava sempre de estratégias para me relacionar bem com eles, porque se eu não fizesse isso eles podiam desistir de mim. Eu sempre usava estratégias para me inserir no grupo deles. Eu usava muitas estratégias para conquistar eles, eu sabia bem. As vezes eles explicavam para mim, mas na verdade eu não entendia tudo 100%. Eu entendia 40% ou 30% do que eles falavam. Eles me perguntavam: "Tu entendeste?" Eu, fingindo, dizia que sim, com a cabeça, mas não. Porque, se eu ficasse dizendo que não entendi, eles iam fazer ah. Iam explicar de novo, parece que seria um saco para eles. Eu seria chato, mas alguns percebiam no meu rosto, alguns tinham mais sensibilidade e explicavam de novo para mim. Mas, eu sempre ficava preocupado que eles pudessem desistir de mim por isso eu tinha estratégias para entrar no grupo deles. Hoje eu tenho uma consciência boa, eu já aceitei a identidade surda, eu não preciso mais fazer isso, não. Se os ouvintes não quiserem saber de mim, o problema é deles. Eu já aceitei a identidade surda. Eu não preciso usar estratégias de convencimento para conquistar eles. Não preciso mais fazer isso.

Daniel - Tu me falaste, por exemplo, que a professora Vera tinha um jeito diferente, que ela não era igual aos outros professores, que às vezes era difícil. Difícil, como? Por que tu me falaste que com a professora Vera era diferente, que vocês sentavam juntos? Com os outros professores, como eram as aulas?

Jean Michel - Às vezes... às vezes os professores, os professores tinham... Falavam muito, explicavam muitas coisas falando, falando coisas que não tinham no caderno. Eu dependia do caderno, porque várias vezes eu ignorava o professor. Eu tentava olhar, mas ficava muito cansado fazendo leitura labial, ficava mais cansado

ainda quando era longe. As vezes, de manhã, eu estava com sono, ficava me esforçando, era ruim. Também, quando estudava lá na Católica, de noite, eu trabalhava de manhã e de tarde. Depois, de noite, na faculdade, a sala era enorme, tinha 40 alunos. Eu me esforçava, eu precisava me esforçar para fazer a leitura labial. Eu dependia do meu caderno e do material para ler. Isso dificultava porque hoje essa metodologia, eu respeito a metodologia do professor, porque... porque hoje é bom interagir e falar, só olhar para o material não. É importante a interação, contar sobre a realidade, fatos da vida real, contar e interagir, perguntar para os alunos o que está acontecendo com eles, para cada um deles, como é que está a vida deles, como está a família? O que aconteceu no trabalho? É legal. Eu respeito essa metodologia do professor, mas eu não tinha acessibilidade. Isso me prejudicou. Na verdade, na Católica tinha acessibilidade, tinha intérprete, mas eu escolhi não usar porque eu não estava acostumado. Eu ainda não tinha fluência em língua de sinais. Eu tinha medo dos intérpretes na época da Católica, medo porque eu imaginava que os intérpretes iam chegar e sinalizar muito rápido e eu não ia entender, podia ser pior. Podia ser pior, porque eu cresci acostumado na inclusão, lendo os materiais, vendo. Se colocassem intérpretes eu não estaria acostumado com essa novidade, por isso eu preferi não ter intérpretes. Mas tu me perguntaste como eram as dificuldades em relação às explicações dos professores, por exemplo, eles falavam rápido, eu não entendia, não tinha no material, estavam falando sobre outras coisas, sobre a vida lá fora, não era sobre o material, era sobre a vida cotidiana. A experiência é muito importante, eu dou muito valor, mas o material é mais técnico, parece com a vida lá fora, mas no material, por exemplo, no livro tem a teoria administrativa dos Estados Unidos. Na Europa, como é a vida na Europa? Como é o modelo de administrativo dos Estados Unidos, e o modelo dos estados Europeus? Também, quando eu era aluno no Ensino Médio e do Ensino Fundamental, o livro de ciências, o livro de matemática, eles explicavam como fazer contas, tinham exemplos: exemplo 1, exemplo 2, 3, vários exemplos. Mas, as questões práticas da vida, as coisas práticas não têm. Então, como eu vou usar esses cálculos na minha vida, nos fatos do cotidiano? Por exemplo, eu acredito que o professor deveria explicar, tu vais no supermercado tem 10 reais, mas comprou alguma coisa no valor de quatro reais, vai receber quanto de troco? Quanto de troco? Você tem que explicar desse jeito. Nós, da turma, aprendemos com os exemplos, mas no caderno têm poucas explicações, têm poucas coisas. Isso me

prejudicou, a falta de acessibilidade.

Daniel - Tu estudaste em três escolas: primeiro na União, depois, a segunda foi a Nossa Senhora da Luz, e a terceira escola foi o Santa Margarida?

Jean Michel - Jean mostra o sinal da Escola Santa Margarida.

Daniel - Na primeira escola tu estavas acostumado, porque antes de ti teve teu irmão que já estava estudando lá. Mas, na segunda e na terceira escola, na Nossa Senhora da Luz e no Santa Margarida, como foi?

Jean Michel - Na primeira, na segunda, na primeira já expliquei como eu comecei. Na segunda o meu irmão, porque o meu irmão também estudou lá, foi igual. Na segunda eu comecei a estudar na quarta série. Lá, o meu irmão já estava na sexta série, todos os professores já conheciam ele, já tiveram a experiência de como tratar com ele, como ensinar. Quando eu entrei na segunda escola, também foi uma adaptação fácil. Na verdade, a professora Vera não era da primeira escola, era na segunda, na quarta série. Na quarta série era só uma professora, só, igual como se fosse pedagoga. Eu comecei a ter várias disciplinas na quinta série. Antes, na quarta série, a professora Vera foi ótima. Eu acredito que ela também contava para os outros professores, olha tem um aluno Jean, [Jean fez o seu sinal] eu não tinha sinal ainda, não sabia Libras. Esse aluno Jean é surdo, ele precisa de atenção. A minha adaptação nessa escola foi muito boa, muito eu gostei de estudar lá. Eu lembro bem que tinha uma professora de história que era difícil entender ela, era muito difícil, eu conseguia porque na verdade a disciplina de história, eu amava história. Eu lia o caderno e o livro, lia bastante. Era legal isso, eu aprendi muitas coisas. Mas, a professora era ruim. Na verdade, a professora não era ruim, eu que tinha uma relação ruim. Não é certo, porque ela tinha os dentes grandes, muito para fora, muito forte.

Daniel - Bigode? [No momento da sinalização, eu entendi ao invés de dente, que a professor tinha bigode]

Jean Michel - Dentes. Ela tinha os dentes para fora. Eu perguntava e era muito difícil entender o que ela falava por causa dos dentes.

Daniel - Tu me falaste da professora de história, e a de matemática como era?

Jean Michel - Essa professora de história era mais difícil, não conseguíamos nos

comunicar.

Daniel - Na primeira, na segunda e na terceira escola como eram as aulas de matemática?

Jean Michel - O professor tinha consciência. O nome dele também é Daniel, igual o teu. Parece que todos os professores de matemática se chamam Daniel. Ele é bom. Ele usava mais a escrita, escrever, escrever as atividades, às vezes explicava. Eu aprendi, mas eu acredito que ele também contava como usar matemática no cotidiano, no mercado, como organizar a vida em vários lugares, porque todos os lugares têm matemática, nas medidas da construção de uma casa, para fazer qualquer coisa tem matemática. Eu acredito que o professor contava, contava, contava, olha essa parede, a largura, a altura. Tudo tem matemática, o professor que contava, contava, contava essas coisas, mas eu perdia muitas coisas porque eu tinha dificuldades e ficava mais olhando para o caderno, olhando, olhando e lendo. Na verdade, eu acredito que o caderno também me ensinou muitas coisas, mas as palavras no contexto. Às vezes eu ficava assim, tinha um pouco de preguiça, eu não era o aluno nota 10, eu estava sempre na média.

Daniel - Tu não era nota 10, por quê?

Jean Michel - Eu nunca tirei nota 10. Alguns colegas tiravam nota 10, conseguiam tirar, conseguiam, mas eu ficava sempre na média, com nota sete, nota seis, às vezes oito, nove. Dez era muito raro. Eu ficava com seis, sete, seis, sete, quando eu ficava com oito ou oito e meio, eu comemorava. Com oito e meio eu comemorava, pulava. Eles com 10 e eu com oito e meio, comemorava muito.

Daniel - Como tu estudavas matemática, como eram as tuas aulas, de que forma?

Jean Michel - Eu precisava usar raciocínio lógico, pensar, usar o cérebro. O professor explicava, explicava não, usava o quadro e apontava. Fazia um retângulo e escrevia. Depois tinha o número um, ele escrevia como resolver isso, precisava usar a fórmula substituir, substituir, substituir o X, o Y, o B. Bhaskara, por exemplo, substituir, substituir, substituir, ligar as coisas, usar o raciocínio e ligando as coisas. Calculava, calculava, calculava, e a resultado é X é igual a isso. Pronto. É só isso, depois eu calculava sozinho, calculava, calculava, treinava, treinava, calculava e conseguia responder certo. Às vezes tinha $+ 1 - 1 = 0$, que $+ 1 - 1$ e zero? As vezes eu me confundia com positivo e o negativo. O professor vinha e explicava, mas

como que ele explicava? Por exemplo, ele pegava e escrevia mais e menos. Eu não lembro como era a explicação, aí eu entendia. Na prática era só isso. Na prática era só isso, como usar matemática na vida, todos os dias, não tinha. Era só isso, sempre assim, atividade e atividade, sempre focado nisso, só.

Daniel - Como era tua relação com matemática na escola?

Jean Michel – [...]

Daniel - Na escola União, na escola da Luz, na escola Santa Margarida, nessas três escolas, como tu te sentias nas aulas de matemática?

Jean Michel - Na primeira, na segunda, na terceira? Na primeira?

Daniel - No geral, como que sentias?

Jean Michel - No geral, como eu me sentia? Depende do dia, depende do professor.

Daniel - Como?

Jean Michel - Às vezes o professor estava bem, às vezes a atividade era legal. A atividade legal eu gostava de fazer, por exemplo, geometria eu não gostava, era mais difícil, sinal estranho. Depende, sentia que estava chato. Me esforçava para entender [Jean faz uma expressão de se esforçando para entender] ... Depende do dia, depende do professor, depende. Às vezes eu conseguia entender de forma clara, porque o professor usava mais a escrita, o visual. Mas, se o professor usasse mais a fala, e escrevesse de qualquer jeito e rápido, se não escrevesse claro, em linha reta, eu conseguia. Depende da letra do professor. Se a letra fosse bonita, organizada de cima para baixo, de um lado para o outro, se tivesse um visual ficava melhor para entender. Se a letra fosse de qualquer jeito, tudo misturado, os ouvintes conseguiam, mas alguns sentiam dificuldades, também. Mas, eles têm audição, eles estavam ouvindo. Eu perdia tudo, era pior. Os ouvintes entendiam 40% ou 30%, mas eu entendia menos de 5%. Como começar, eu não sabia.

Daniel - Tu sentias isso nas aulas de matemática? Só nas aulas de matemática tu te sentias assim? Nas outras disciplinas era como, ou na matemática diferente?

Jean Michel - O professor não explicava. Professor explicava, mas eu perdia porque era mais oral a explicação. Mas, eu consegui. A parte que está escrita é visual. Depende do dia, depende do professor, depende da letra dele. Tu me perguntaste

se era só na disciplina de matemática, mas não, português também. Português, português tem frase, oração, que são compostas por artigo, substantivo, advérbio, preposição e outras palavras. Se o professor escreve, se ele usa uma cor, por exemplo, se ele escrever de giz branco e escreve depois de vermelho, circulando e depois traceja de amarelo ou verbo, depois de verde fazer um quadrado na volta, dando significados diferentes, o significado para o artigo, o significado para o verbo. Da forma visual é mais fácil de entender, para mim. Depende do material do caderno, às vezes não é claro se for muito duro e não tiver uma linguagem fácil de entender. É importante no português a questão do visual da escrita, também na disciplina de química, é importante o visual porque, por exemplo: dois átomos, íons, e outras coisas próprias da área de química. É visual como tudo. Também, tem a tabela. Pode ir mostrando: esse aqui, ah esse aqui, esse aqui é o ferro, a água. O visual é importante, se o professor não usasse o visual eu perdia muito, igual na matemática.

Daniel - O que mais tu lembras das aulas de matemática?

Jean Michel - Eu conheço um professor, ele trabalha na Assis Brasil, o Chico. Tu também conheces ele.

Daniel - Ele te ensinou?

Jean Michel - Não. Mas eu já vi. Ele fez um projeto para trabalhar com os surdos, com a metodologia dele de ensinar matemática para surdos, usando materiais: mole, duro, medidas. Eu vi e parece interessante. Eu já vi e fiquei observando porque antes não tinha isso. Eu achei interessante. Eu pensei que, na minha época, os professores podiam usar isso, mas na inclusão é difícil porque a maioria é ouvinte. Na verdade parece que o professor estava mais focado e preocupado com os ouvintes, em como ensinar eles. O surdo fica em segundo lugar, não é prioridade. Fica em segundo, o principal são eles, os ouvintes. Se o surdo não entendeu alguma coisa, aí chamam e explicam de forma resumida. Imagina, uma aula que tem a duração de uma hora, o professor explica, explica, explica durante 40 minutos falando, explica. Explica e todos interagem bem, mas ele olha e vê que o surdo não entendeu. Então, ele explica por 10 minutos, vai apontando no caderno, mais ou menos aqui, ali. Ele dizia: tu precisas ler isso, eu já expliquei isso, eu expliquei igual, está aqui, tu tem que ler. Eu chegava em casa e lia, mas não entendia claramente. Isso acontecia, porque o professor, momento da aula de 40 minutos, com interação

os alunos já iam perguntando as dúvidas. Ele ia respondendo, eles interagiam, ele ia contando e dando outros exemplos da vida. Eu perdi muita coisa nisso, a inclusão é muito difícil.

Daniel - Tu falaste que do professor Chico e dos materiais, mas o que tinha nas tuas aulas de matemática?

Jean Michel - Só tinha livro didático e o quadro que professor escrevia, só. Não distribuía materiais, não tinha isso. Era só o quadro, ele escrevia e dizia: agora vocês, vão fazer. Tem exercícios para ser resolvido, do 1 até o 10, vocês façam. Por exemplo, se fosse igual aos do quadro, ele dizia: agora vocês resolvam, do número 1 até o 10. Olha hora e pronto.

Daniel - A tua comunicação com professor de matemática era como?

Jean Michel - Comunicação? Na primeira escola?

Daniel - Com os professores de matemática?

Jean Michel - Eu não lembro do professor da primeira escola, eram as operações de mais, de menos, de multiplicação. Só coisa simples, dava para entender. Na verdade, eu tenho muita sorte por causa da minha família. Na minha família todos são surdos. Na verdade, me sinto com muita sorte porque eu sou igual a eles: sou igual a minha mãe, sou igual meu irmão, sou igual a minha tia, sou igual a minha avó que também é surda. Sou igual a minha avó. Tenho um laço com a minha família, de trocas. Nas coisas que tinha dúvidas, eu chamava a minha mãe e mostrava, e a minha mãe me explicava. Eu chamava a minha avó e ela me explicava. A minha mãe se formou na faculdade em contabilidade. Então, ela tem experiência com matemática. Ela me ensinou muitas coisas, eu aprendi muitas dentro de casa. Às vezes eu já havia aprendido em casa. E aí, na escola, eu olhava, entendia mais ou menos, pois a minha mãe já havia me explicado. Então eu entendi, mais ou menos, porque eu tinha conhecimento. A minha avó era um crânio. Ela sabia tudo da tabuada, tem sinal tabuada?

Daniel - [Daniel mostrou sinal de tabuada]

Jean Michel - [Jean repete o sinal de Tabuada feito por Daniel] A tabuada, ela sabia tudo. Eu perguntava e ela respondia na hora. O mais interessante é que a minha avó, ela estudou até, naquela época, estudou até o primário. Hoje, seria primeira ou

a segunda série, só. E ela sabia bem matemática porque na família dela, ela tinha cinco irmãos: três homens e duas mulheres, os homens foram estudar e se formaram no colegial. Fizeram técnico, os três estudaram parece que contabilidade ou economia, eu não lembro. Os três irmãos ensinaram as duas irmãs, ensinaram matemática. Minha avó aprendeu com os irmãos, porque os pais dela também não haviam estudado muito. Parece que não tinham faculdade, não. O meu bisavô era cabeleireiro, a minha bisavó morreu jovem.

Daniel - Eram surdos?

Jean Michel - Não. A surdez começou com a minha vó. Dos cinco irmãos da minha vó, ela é a única surda, os outros quatro eram todos ouvintes, os pais deles também eram ouvintes. Dos cinco, só a minha avó era surda. As duas filhas ficavam em casa cozinhando, limpando a casa, porque a mãe delas morreu muito jovem. A irmã da minha avó era irmã mais velha. Ela cuidava da casa, cuidava de todos, como se estivesse substituído o lugar da mãe de todos. Ela ficou em casa e a minha avó ficava cozinhando, limpando. Ela estudou até a segunda série, mais ou menos. Sabia bem matemática, muito bem, porque ela aprendeu sozinha. Ela aprendeu com a família que ensinava para ela, mas ela ia para o mercado comprar as coisas. Imaginou como era vida dela? Eu fico imaginando. Eu não conheço muito profundamente a vida dela, porque ela morreu. Ela morreu no ano 2005. Não, em 2006. Eu tinha 20 anos. Não, eu ia fazer 20 anos, eu tinha 19 anos, porque ela morreu no mês de abril. Eu tinha 19 anos. Eu acho que me arrependo, porque eu podia ter perguntado mais coisas da vida dela, como ela aprendeu.

Daniel - Tu tinhas 19 anos?

Jean Michel - Tinha 19 anos quando ela morreu.

Daniel – E qual era a idade dela?

Jean Michel - 89. Eu podia ter perguntado como ela aprendeu português, matemática, como? Eu queria perguntar, mas.. Eu me sinto mal, mas hoje eu pergunto para minha mãe, para a minha tia. Eu aprendi muita coisa com elas dentro de casa, com a minha família. Somos unidos, interagimos bem.

Daniel - Na primeira escola, União, a tua família te ajudava. Mas, na segunda e na terceira escola, como era em relação a matemática?

Jean Michel - Na segunda e na terceira escola? Na segunda, na escola da Luz, também, a minha família me ajudava, eu interagia. A minha mãe já contratou um professor particular. Eu já usei um professor particular.

Daniel - Quando?

Jean Michel - Na escola da Luz, mas só na escola da luz. No ensino médio não, mais na escola da luz. O professor particular explicava para mim, sentávamos frente a frente, mais ou menos por uma hora, e ele me ensinava. O professor particular me ajudou muito, porque o professor particular, a minha mãe procurou ele porque ele sabia gesticular bem e oralizar bem. Os lábios dele dava para entender claro. A minha mãe percebeu, é bom ter uma família de surdos, porque são iguais a mim. A minha mãe viu o professor gesticulando e viu que eu ia conseguir entender ele bem. Vou contratar ele, e chamou ele. Uma hora por semana ele vinha na minha casa. Não, eu ia. Eu ia no escritório, só dele. Eu ia e ele me ensinava matemática.

Daniel - Como?

[Pausa para tomar água]

Jean Michel - No ensino médio os conteúdos eram mais pesados. No ensino médio tive muita sorte, porque eu tinha dois amigos, nós três combinávamos estudar juntos em casa, na minha casa, ou na casa deles. Nessa época eu me lembro muito bem das coisas. Entendia claro as coisas, as dúvidas. Eu reclamava, eu ia na coordenação pedagógica, reclamava que não estava entendendo, parece que me ignoravam. Eu reclamava, nessa época eu comecei a reclamar mais. Na escola da escola da Luz e da escola União, mais ou menos, eu aceitava. Ok, deixa para lá, ok, mas na terceira escola, no ensino médio eu comecei [Jean faz um sinal que Daniel não entendeu]

Daniel - [repetiu o sinal que o Jean fez]

Jean Michel - Comecei a não aceitar as barreiras, não aceitar que os outros conseguissem entender claro, e eu não. Comecei a me revoltar. Por isso eu fui na coordenação pedagógica reclamar que o professor era difícil. O professor era difícil. Às vezes a coordenação pedagógica conversava com professor, mas não ajudava muito não. Não ajudava muito não, porque a minha turma no ensino médio era muito grande, 40 alunos. Na escola da Luz, não tinham essas turmas, mais ou menos 20 alunos, mas no ensino médio era o dobro, 40 alunos. Mas eu tive sorte, porque

esses dois amigos sempre iam na minha casa estudar. Ler as coisas das outras disciplinas e, também, de matemática. Eu tive sorte, pedia para um amigo que sabia muito bem matemática. Ele sabia muita coisa, tinha facilidade. Ele se formou em engenharia, ele se formou em engenharia mecânica. Mecânica do tipo tecnologia mecatrônica, está certo?

Daniel – Sim.

Jean Michel - Ele era muito bom em matemática, eu tive muita sorte por causa desses meus dois amigos, eles ensinavam as dúvidas de matemática. Nós interagíamos, foi muito bom. Eles eram iguais a professores particulares para mim, às vezes. Tinham muita paciência comigo, também, porque eu perguntava, perguntava de novo. Na escola da Luz e na escola União eu não entendia, mas na terceira escola, eu falava que não entendia: não entendi! Eles me explicavam de novo, explicavam de novo, até eu entender.

Daniel - E como era o professor de matemática da terceira escola, do ensino médio?

Jean Michel - O professor de Matemática, no ensino médio, era homem.

Daniel - As aulas de matemática, como eram as aulas matemática?

Jean Michel - Eu lembro que eram iguais as aulas das escolas da Luz e da União, escreviam no quadro, mas a letra era pior. Parece que as letras foram piorando da escola União até a escola de ensino médio. Foram piorando até a faculdade. Nas duas últimas escolas e na faculdade foram piores. [Jean faz expressão corporal negativa]. Por isso que eu tenho dificuldade, porque o professor ficava mais gesticulando e falando, usando pouco a escrita no quadro. Usando mais o quadro, por exemplo, [Jean imita o professor - agora eu vou começar aqui] explica o que é, falando, entendeu? Precisam usar essa fórmula aqui. O professor dava um exemplo no quadro, escrevia tudo misturado, e perguntava: entenderam bem? Pode começar a fazer exercícios e pronto. Às vezes a turma perguntava, perguntava e o professor respondia, respondia, mas, por exemplo [Jean se vira para o quadro está ao seu lado e mostra como professor fazia] no quadro o que já estava escrito. Ele não apagava, ele escrevia de novo por cima. Não entenderam? Não apaga e escrevia de novo. Ficava misturado, confuso. Confuso, porque o professor explicava para o aluno e esse aluno conseguia entender pelo contexto. Por que ele que havia feito a pergunta para o professor? O professor respondia para aquele que perguntou e os

outros ouvintes entendiam, porque ouviam a pergunta do colega. Sabiam que era por isso que o professor tinha escrito no quadro. O objetivo disso era deixar claro para esse aluno, mas os outros também entendiam claro, porque eles ouviam a pergunta. Claro, eu não posso falar que todo mundo entendia, alguns tinham dificuldade, sim. Mas, eu olhava a expressão facial deles de "sim", sacudindo a cabeça e escrevendo. E eu ficava assustado porque parecia que eles estavam aprendendo bem, mas eu não. Eu achava difícil entender, mas deixava para lá. Não tinha problema porque de tarde eu ia na casa dos meus amigos, aí aproveitava para estudar e perguntar sobre isso.

Daniel - Tu falaste, por exemplo, que vocês três eram amigos e estudavam juntos matemática. Eles te ajudavam, tem um deles que é engenheiro, mas como era a comunicação de vocês? Como era a comunicação quando eles te ajudavam. Como eles explicavam para ti?

Jean Michel - Era mais escrevendo os exercícios, escrevendo e apontando aqui, ali. Na verdade, no ensino médio tinha mais frases, problemas. Em matemática falam a palavra "problema", que precisava resolver, precisava usar a lógica e organizar, calcular o resultado. Ele explicava: se tem pergunta com porcentagem, porcentagem precisa fazer a regra de três. Não, usa o MMC. Ah, eu não lembro, mas era mais calculando, calculando, calculando até entender. Lembra que eu te falei que era chato? Eu perguntava, perguntava de novo, até entender, porque na escola da Luz e na União, eu não perguntava, eu deixava, porque a minha família, a minha família, sabia o conteúdo. Na escola União era leve, por exemplo: eu dava a folha para a minha mãe, ela lia e entendia. Ela se formou em contabilidade. Ela sabe matemática bem. Mas, na terceira escola, no ensino médio, era pesado por isso eu perguntava. Perguntava para o meu amigo, Lucas. Hoje, ele foi morar em São Paulo, trabalhar como engenheiro. Ele é muito inteligente em matemática. Na verdade, se não tivesse ele, eu podia rodar, eu podia me "foder", desculpa usar a palavra "foder".

Daniel - Não tem problema. É um bate papo, estamos interagindo. No ensino médio as notas também ficavam na média?

Jean Michel - Também, também, com as calças na mão.

Daniel - Calças na mão, alguma vez tu reprovou em matemática?

Jean Michel - Já fiquei em exame, já.

Daniel - Quando?

Jean Michel - Uma ou duas vezes só, porque lá, antes, na minha época, eram dois bimestres e depois exame. Nota e exame, nota e exame, vinte, vinte e vinte. Já fiquei em exame, acho que duas ou três vezes.

Daniel - Nas três escolas?

Jean Michel - Na terceira, no Santa Margarida, porque era mais pesado. Na segunda, no ensino fundamental, não. Eu conseguia progredir. Também, o meu irmão era bom em matemática, ele me ajudou bastante. Eu lembro de um dia, foi engraçado, porque era prova, mas não era de matemática. Era prova de história, eu adorava história, mas a prova era muito difícil, eu pensei: ah, vou me "fuder" certo. Os períodos, era no último, parece que era quase meio dia o fim da prova, todo mundo já tinha saído, parece que só tinha ficado eu, sozinho. Eu com a prova, mas não sabia responder e eu comecei a chorar, chorar, chorar, e eu vi que o meu irmão estava me esperando do lado de fora. Ele percebeu que eu estava chorando. O professor, um homem, viu que o meu irmão estava ali, porque ele conhecia o meu irmão, porque todos os professores conheciam o meu irmão. Isso foi na escola da Luz, na quinta série. Eu com a prova, chorando, chorando, eu não sabia responder, mas eu batia o pé no chão porque queria responder. O professor sentou do meu lado e explicava para mim, mas eu estava nervoso e não entendia ele. Eu estava nervoso. Nesse momento que o professor sentou do meu lado, ele viu o meu irmão na porta, ele chamou o meu irmão. O meu irmão veio e sentou do meu lado e explicou para mim como eu devia responder, e eu entendi.

Daniel - O teu irmão explicou, como assim?

Jean Michel - Explicou como responder a pergunta da prova. Tinha uma pergunta difícil para responder, eu não sabia responder. O professor chamou o meu irmão, ele sentou do meu lado, ele leu, entendeu, e sabia explicar para mim. Eu, ah, entendi bem, ufa, e escrevi. Escrevi bem e pronto. O professor liberou o meu irmão para me ajudar, parece que estava me dando cola. O professor liberou e eu entreguei a prova. Depois de uma semana ele entregou as notas, e eu passei. O meu irmão me ajudou muito. Ele sabe, é muito inteligente, tem um português muito bom. Agora ele passou na faculdade, vai estudar na UFPel, o curso de Letras Redação e Revisão de Textos. Ele lê muito, está todos os dias lendo muito. Ele sabe fazer uma redação

muito clara, eu não, eu tenho mais dificuldade. Ele tem facilidade. Em matemática, ele é muito bom. Por isso em problemas, porque matemática não é só números, também tem português, não está certo? É preciso entender claro o que está acontecendo. Muitos surdos, eu sei que muitos surdos têm dificuldades de entender. Os ouvintes, também, por causa disso, do português. Às vezes, as pessoas surdas ou ouvintes têm facilidade de entender os cálculos matemáticos, mas nas frases da pergunta acabam se confundindo sozinhas, porque as vezes as perguntas têm pegadinha, têm pegadinha, confundem e ficam difícil de perceber isso. O meu irmão é bom, ele consegue entender isso, porque ele lê com facilidade em português. Ele entende o que quer dizer.

Daniel - Tu estudaste no ensino médio e depois foi para a faculdade. O teu curso também tem ligação com da área da matemática?

Jean Michel - Na faculdade?

Daniel - Como tu te formaste no ensino médio e depois escolheste o curso?

Jean Michel - Eu escolhi Administração. Na verdade administração porque tinha poucas opções, poucas opções, Foi pelo Prouni. Na verdade, nesse ano, nesse ano, 2005, em 2005 o Prouni estava mais ou menos começando. Na católica não era todos os cursos que tinham o Prouni, eram só alguns que tinham. A minha mãe não podia pagar 100% do curso, não podia. Se baixasse para cinquenta por cento, ela podia. No Prouni tinham regras, era livre para pessoas com deficiências. Se fosse deficiente podia estudar no Prouni, eu aproveitei e consegui. Eu fiz a prova de seleção e passei, mas qual curso? Só administração. Eu escolhi administração porque é mais fácil de trabalhar, têm mais vagas, é mais fácil de trabalhar.

Daniel - Por que na administração tem matemática?

Jean Michel - Tem matemática nessa área. A administração tem teoria, matemática, contabilidade, economia, têm vários temas, relações humanas, várias coisas dentro da administração. Como era a matemática? Tinha uma disciplina que é de contabilidade e, também, matemática financeira. Eu tive sorte porque minha mãe também se formou em contabilidade, ela sabe. Às vezes eu tinha dúvidas e perguntava para a minha mãe. Na verdade, na católica eu me adaptei mais ou menos, tinham algumas dificuldades, alguns professores bons. Na verdade a maioria dos professores foi difícil, sim. Mas, eu consegui ir progredindo, passando,

passando, progredindo, porque na católica eu tinha o apoio do GES - grupo de estudos surdos. Tinha uma mulher, a coordenadora, o nome dela é Clarisse e o sinal dela [Jean fez o sinal da Clarisse]. Ela estava sempre preocupada comigo, preocupada com todos os alunos surdos, preocupada, também, com os intérpretes. Eu não tinha intérpretes, mas igual, ela era muito preocupada comigo. Ela sempre conversava com os professores: olha o Jean [eu já tinha sinal] ele é surdo oralizado e usa leitura labial, a comunicação é diferente e blá, blá, blá. Ela ia adaptando e desenvolvendo. Na verdade, essa mulher, a Clarisse, ela me apoiou muito, me apoiou muito.

Daniel - Como era a tua comunicação com ela?

Jean Michel- Com ela a comunicação era fácil de ler os lábios. O jeito dela de gesticular, muito querida. Se eu não entendia, ela explicava de novo. Eu tinha facilidade de entender ela [expressão facial de felicidade]. Às vezes, na reunião, tinham intérpretes. Se fosse na reunião, ela usava intérpretes, porque tinha um grupo de surdos. Eu me sentia com mais vontade de usar Libras. Então, tu me perguntou de matemática na faculdade...

Daniel - Por que antes, no ensino médio, nas três escolas, tu tinhas tido experiências com matemática e resolveu escolher um curso que também tem matemática? Qual a tua opinião sobre a matemática que tu estudaste todo esse tempo? Qual a avaliação que tu faz sobre isso, até chegar na faculdade.

Jean Michel - Eu sempre estudei na inclusão, certo? Isso é muito difícil, não é fácil, têm muitas barreiras, mas hoje eu consigo, mais ou menos, eu consigo... Na verdade é difícil para responder sobre isso, porque hoje parece que o mundo é muito dependente da tecnologia, do celular, do computador. Não precisa usar a cabeça, só usar o computador ou o celular eles já dão a respostas, têm as contas prontas. Também tem o cartão, cartão. Antes, tinha o troco, mas hoje é só cartão, cartão, cartão. Parece que hoje não se usa muito a matemática do raciocinar, não se usa. No meu trabalho, eu trabalho na área de contas. Desculpa, área de compras e uso matemática, sim.

Daniel - Tu trabalhas onde?

Jean Michel - Eu trabalho no IFSul, esse é o sinal, no IFSul Pelotas. Lá no departamento de compras se usa matemática sim, mas planilhas do Excel. Tudo nas

planilhas têm resultados com matemática, tem. Não precisa usar muito a cabeça, com raciocínio não. Por exemplo, eu comprei 2 canetas, se uma tem o valor de 50 centavos, a resposta dá 1 real. Imagina se fosse 5275 canetas, a 50 centavos cada uma, qual o resultado? Eu não preciso raciocinar isso, não. Já tem a resposta na tabela. A minha avaliação sobre como foi o meu desenvolvimento com a matemática? Eu aprendi, me desenvolvi, mas podia ter sido melhor. Eu sinto que falta, eu sinto que falta, pois às vezes eu tenho limitações com a matemática, e eu sinto falta. Culpa do quê? Isso é culpa das tecnologias, isso para mim é o principal e, também, por que é o principal? Porque eu conheço alguns surdos que pensam bem em matemática. Eu conheço um surdo, ele foi o primeiro presidente da Associação dos Surdos de Pelotas. Ele é muito bom em matemática, ele é bom. Eu já trabalhei junto com ele na associação dos surdos, na diretoria, às vezes nós íamos no supermercado, havia dois valores e ele somava, somava. Eu dizia, espera, e usava a calculadora, e ele estava certo até nos centavos: 0,86 - 3,73 - 2,21 - 21,99. Ele pensava e somava. Eu falava para ele esperar e fazia na calculadora, ele estava certo. Ele fazia de cabeça, sozinho.

Daniel – Era no celular que tu fazias as contas?

Jean Michel - No celular, culpa da tecnologia. Ele não, ele é igual a mim, também tem limitações. Ele usa mais libras, tem dificuldade de oralizar, tem dificuldade para falar também, mas ele conseguiu se desenvolver, igual a minha vó. A minha vó, ela sabia a tabuada bem, mas como ela aprendeu? Sozinha, a família ensinando a calcular, a usar mais a cabeça. Sim, a educação para os surdos tem muitas dificuldades, falta professores, falta capacitação para ensinarem os surdos. Acho que a culpa é da tecnologia e, também, da falta de acessibilidade, falta de capacitação dos professores. Essas coisas me dão uma matemática mais ou menos, eu não sou perfeito em matemática, não.

Daniel - Tu me falaste sobre formação e capacitação dos professores, tu achas que, por exemplo, em relação à antes quando tu estudavas, o que poderia melhorar? Tu lembra de alguma coisa que podia melhorar? Por exemplo, na terceira escola, sobre matemática.

Jean Michel - Eu acho a inclusão complicada. Na área da matemática a inclusão de surdos precisa de mais discussão. Eu não sei responder com clareza. Eu já tive experiências sim, mas... É muito complicado. Parece que eu preciso, eu sou surdo.

Parece que eu preciso ter aula normal de manhã e que preciso de mais aula de tarde, de apoio. Nós dois, o professor e eu, nós dois. Eu sinto que precisa de mais esse apoio, para mim. Se na escola particular, se o aluno estiver fraco, o professor tem, às vezes, parece que um monitor voluntário. Na escola particular é monitor, está certo? Também tem na escola pública?

Daniel – Sim .

Jean Michel - Às vezes, o monitor parece que precisa de apoio, de novo, de novo. Mas, como ensinar no momento da sala de aula? Com visual, slides, acho legal. Às vezes, se tem vídeo, ir passando ele e parar para mostrar, porque é isso. Desenhar e fazer para mostrar como se faz. Acho legal e interessante, por exemplo, como fazer, como fazer uma mesa, as medidas das pernas, as medidas, precisa das medidas. Podia usar o vídeo, parar para explicar, mostrando as medidas. O surdo vê e entende. É por isso, por isso fica mais claro. Eu acho vídeo muito legal. Se não tiver vídeo, o professor pode trazer materiais, usar a mesa para medir. Precisa mostrar para o surdo. Precisa mostrar de forma clara para o surdo. É fácil falar: a mesa mede 1 metro, 2 metros, ok. Os ouvintes entendem, mas os surdos ficam como? É difícil, precisa de visual, o número, porque o professor de matemática fala: 86, 19, 1249. Duas horas de matemática é muito difícil. E, também, no quadro, se o professor responde de qualquer jeito, no ensino médio, era difícil. Na verdade, tu me perguntaste, mas eu nunca pensei muito sobre isso, sobre como melhorar a inclusão, como melhorar a inclusão. A disciplina de matemática na inclusão, eu nunca pensei muito sobre isso. Eu não sei responder, nada.

Daniel – Não tem problema. Tu me falaste sobre as tuas aulas de matemática. Tem alguma coisa que tu lembras que tu ainda não contaste sobre as tuas aulas, que tu tenhas vivenciado e ainda não falaste?

Jean Michel – [Jean faz expressão que negativa]

Daniel - Algum conteúdo, alguma coisa? Tu me falaste antes do conteúdo - bhaskara e geometria, no ensino médio, tu lembras de mais alguma coisa?

Jean Michel - Bah, eu acho que me esqueci. Vou fazer 30 anos, o ensino médio foi na década passada, quase no século passado. Brincadeira, eu comecei a estudar no ensino médio no ano de 2001. Eu lembro que no ano seguinte tinha a copa do mundo, em 2002. Eu lembro, espera, está certo, porque depois em 2006, 2006, teve

a outra copa do mundo e eu estava na católica. Eu não lembro o que me marcou na disciplina de matemática. Não lembro agora.

Daniel - Marcou alguma coisa? Qualquer coisa de matemática que tu lembres, das provas, dos trabalhos, lembra de mais alguma coisa sobre matemática?

Jean Michel - Eu lembro disso, lembro que no ensino médio o professor liberava a calculadora, liberava. Eu podia usar a calculadora, eu ia calculando e escrevendo. Acho que isso era perda de tempo, não sei. Pode ajudar ou não, porque a calculadora para coisas simples, para multiplicação, para isso, simples. Minha avó me ensinou a tabuada do nove. É fácil porque é 81, 81, acima do oito tem o sete, seis. Do outro lado em cima do um tem o dois, três, sabe? Um 1 e oito, dois e sete, três e seis, quatro e cinco, a minha vó que me ensinou. Muito fácil de entender a multiplicação do número 9. Mas, às vezes, dependendo da prova eu ficava nervoso e esquecia a multiplicação. Esquecia e usava a calculadora. Eu podia parar e com calma escrever e encontrar, mas eu usava, usava a calculadora. Era mais rápido. Mas, eu lembro que alguns professores falavam que se fosse prova, não podia a calculadora, não podia. Eu lembro. Mas, no ensino médio, não. Foi na escola da Luz, ou na primeira escola, na quinta ou sexta série. A minha memória é ruim.