



**Histórias Surdas na Educação Matemática: resistências, diferenças, resiliências**

*Deaf Histories in Mathematics Education: Resistance, Difference, Resilience*

Rosenilda Rocha Bueno

**Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso**

Cuiabá-Brasil

Emerson Rolkouski

**Universidade Federal do Paraná (UFPR)**

Curitiba-Brasil

**Resumo**

Este artigo apresenta uma síntese dos resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou as experiências de professores surdos com a matemática, inspirada nos Estudos Surdos, Estudos Culturais e Educação Matemática Crítica. A investigação partiu da escuta de seis professores surdos, cujas narrativas revelaram atravessamentos marcados pela imposição da oralização, exclusões escolares, desigualdades sociais e experiências singulares com a Libras e com o ensino da matemática. Seguindo os pressupostos da metodologia da História Oral, foi produzido Fontes Surdas em Libras como forma de apresentar as entrevistas, evidenciando uma dimensão ética, estética e política que contribui para subverter os discursos dominantes e validar epistemologias visuais e sensoriais. Os resultados apontam para a urgência de práticas pedagógicas bilíngues que reconheçam as singularidades das pessoas surdas e rompam com os mecanismos de normalização e de exclusão ainda presentes na sociedade. Por fim, este estudo reafirma que não há um único modo de ser surdo e de ensinar matemática, e propõe que as práticas escolares sejam construídas considerando o protagonismo das pessoas surdas.

**Palavras-chave:** Professores Surdos; Identidade Surda; Ensino de Matemática.

**Abstract**

This study presents a summary of results of a doctoral research that explored deaf teacher's experiences in mathematics and it was based on Deaf Studies, Cultural Studies, and Critical Mathematics Education. The research began by listening to six deaf teachers, and their narratives revealed experiences as the oralism imposition, exclusion from school, social disparities, and single experiences with Brazilian Sign Language (Libras) and mathematics teaching. We have based this study on the principles of Oral History methodology, that is why the interviews were presented in Libras through Deaf Sources to point an ethical, aesthetic and political dimension that contributes to subvert dominant discourses and validate visual and sensory epistemologies. The results show an urgency of bilingual educational practices to recognize deaf people singularities and break of the mechanisms of normalization and exclusion that are still present in society. Therefore, this study reaffirms there is not a single way to be a deaf person and to teach mathematics, and it also proposes that educational practices should be constructed considering deaf people's protagonism.

**Keywords:** Deaf Teachers; Deaf Identity; Mathematics Teaching.

## **Introdução**

Este trabalho tem como propósito apresentar os resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou experiências com a Educação Matemática de pessoas surdas, por meio de narrativas constituídas a partir de entrevistas com professores surdos. Ao longo do texto, são discutidos temas como educação bilíngue, formação docente, atuação de intérpretes de Libras, desigualdades sociais e identidade surda, entrelaçados na compreensão dos desafios enfrentados por essas pessoas.

As narrativas dos professores entrevistados destacaram suas resistências, diferenças e resiliências diante de um sistema frequentemente excludente. Tais resultados evidenciam a urgência de desconstruir estereótipos e de repensar práticas pedagógicas que valorizem a cultura, a língua e a identidade surda.

Para fundamentar as compreensões apresentadas, as reflexões se apoiam em concepções que reconhecem a diversidade de experiências vividas por pessoas surdas. Para tanto, foram utilizados aportes dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, bem como a consulta a diferentes fontes documentais, como dissertações, teses, livros e artigos sobre o ensino de matemática. Entre os autores que fundamentaram a pesquisa, destacam-se Borges e Nogueira (2016), Skliar (1998, 2003) e Silveira (2018).

A seção metodológica foi construída considerando as condições de vida das pessoas surdas, com o intuito de evidenciar suas particularidades culturais e linguísticas, especialmente no que se refere à Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esses princípios fundamentaram a escolha pelos aportes teórico-metodológicos da História Oral, tal como mobilizada pelo Grupo de História Oral e Educação Matemática – GH OEM<sup>i</sup>. Nesse processo, valorizou-se a perspectiva de cada professor surdo, reconhecendo suas vivências, identidade e especificidades linguísticas.

Para dar movimento às discussões, apresenta-se, primeiramente, o aporte teórico. Em seguida, são discutidos os aspectos metodológicos que permitiram a constituição das narrativas, cuja análise é apresentada na sequência, compreendendo as pessoas surdas a partir da perspectiva da diferença cultural, linguística e identitária, reconhecendo-as como um grupo que, embora compartilhe uma condição sociocultural comum, vivencia suas experiências de maneiras distintas e utiliza diferentes formas de comunicação.

### **A Invenção da Surdez: Modos de Controlar e Nomear**

As discussões sobre os modos como a surdez foi, e continua sendo, interpretada, categorizada e controlada estiveram, historicamente, respaldadas pelo modelo clínico, voltado à criação de uma normalização social. Assim, discursos sustentados por uma lógica biomédica e ouvinte construíram e reforçaram a ideia da surdez como deficiência, desconsiderando suas dimensões cultural, linguística e identitária.

Por outro lado, aportes dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais, assumem uma perspectiva que reconhece a surdez como diferença e não como falha, postura adotada nesse trabalho. De acordo com Skliar (1998, p.29):

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

Partindo dessa compreensão, questiona-se o engessamento das classificações baseadas em graus auditivos e categorias identitárias que tendem a homogeneizar experiências e restringir as possibilidades de escolha e pertencimento das pessoas surdas. É importante ressaltar que as tensões entre o modelo médico e a perspectiva sociocultural da surdez refletem diretamente nas políticas públicas, na legislação e, como é notável nesse trabalho, nas experiências pedagógicas e subjetivas das pessoas surdas.

Diante dos enunciados que associam a ausência de audição à impossibilidade de adequação aos padrões do mundo ouvinte, a pessoa surda foi historicamente considerada defeituosa e, regulada pelo discurso da medicalização<sup>ii</sup>, submetida a diversos tratamentos com o objetivo de inseri-la na ideologia do ouvintismo<sup>iii</sup>. Nessa perspectiva, a medicalização produziu um sentido deliberadamente único: o de buscar estratégias para o desenvolvimento de uma suposta correção, com a promessa de eliminar a deficiência (Skliar, 2003).

A partir de uma análise crítica dos discursos que historicamente nomearam a surdez como deficiência, observa-se, assim como na experiência narrada pelos colaboradores deste trabalho, que o modelo clínico tem estruturado práticas educativas, diagnósticas e familiares que negam às pessoas surdas o direito à diferença. Esse modelo valoriza a oralidade como padrão, naturaliza a categorização por graus de surdez e considera a Língua de Sinais apenas como último recurso. Em contrapartida, adota-se uma perspectiva que valoriza a experiência vivida e narrada pelas pessoas surdas, reconhecendo nelas sujeitos de direito, com autonomia para construir suas próprias formas de comunicação e identidade.

Nesse sentido, enfatizamos que, em nossa compreensão, a classificação entre “Surdos” e “surdos”, embora historicamente relevante em determinadas lutas identitárias, pode tornar-se limitadora quando reproduz critérios de pertencimento baseados em padrões fixos. Por isso, optamos por não utilizar essas distinções, assumindo o compromisso de refletir sobre a diversidade das experiências surdas, e não sobre sua segmentação. Assim, escrevemos sobre pessoas surdas a partir de suas características culturais, identitárias e linguísticas, rejeitando as teorizações que as consideram anormais ou deficientes.

Ao discutir a medicalização da surdez, observamos como o discurso do “déficit auditivo”

desconsidera a pessoa surda em sua dimensão cultural, impondo uma lógica de tratamento, adaptação e superação. Isso se manifesta, por exemplo, na pressão pelo uso do implante coclear e na imposição da oralização, mesmo quando essas estratégias não atendem às necessidades dos próprios surdos.

Como indicam autores como Skliar (2003) e Santana (2007), essa imposição reforça o capacitismo, a crença de que há um modo certo, normal e desejável de ser humano, e que a surdez precisa ser corrigida para se aproximar desse padrão. Ao problematizar o capacitismo, compreendemos que ele se articula com outras formas de opressão e se manifesta tanto nos discursos quanto nas práticas escolares, familiares e sociais.

Ao mesmo tempo, lembramos que as pessoas surdas têm resistido a essas imposições, criando espaços de pertencimento, sendo que a utilização da Língua de Sinais é uma das formas de afirmação de suas identidades. Essa resistência é política, pedagógica e cultural, e tem promovido importantes avanços, como o reconhecimento legal da Libras e a instituição da educação bilíngue como modalidade específica.

Gesser, Bock e Mello (2020) expandem a definição de capacitismo ao apresentá-lo como uma forma de discriminação que se articula com outros sistemas de opressão, como o racismo e o sexismo, contribuindo para aprofundar a exclusão social. No capítulo *Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social*, as autoras argumentam que o capacitismo é, ao mesmo tempo, uma estrutura que sustenta as desigualdades e um mecanismo que molda sujeitos, instituições e formas de convivência. Nesse processo, estabelece-se um modelo idealizado de normalidade que marginaliza grupos como mulheres, pessoas negras, indígenas, idosas, LGBTQIA+ e pessoas com deficiência, considerando-as, em sua essência e em suas condições materiais, inadequadas ao padrão social dominante.

Apontamos ainda que a legislação brasileira — com destaque para o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021 — representa conquistas para a comunidade surda. No entanto, sua efetivação depende de políticas públicas comprometidas com a valorização da língua, da cultura e da subjetividade surda. Reconhecemos, por outro lado, que os dispositivos legais, quando atrelados a perspectivas assistencialistas ou capacitistas, podem manter as pessoas surdas em posições subalternizadas, caso não estejam fundamentados em uma escuta sensível às suas demandas e perspectivas.

A surdez, portanto, é um tema que atravessa questões políticas, educacionais e socioculturais, interferindo diretamente nas identidades e nas lutas de cada participante das comunidades surdas. A categorização da surdez exclusivamente com base em parâmetros audiológicos reduz a experiência da pessoa surda a uma perspectiva biomédica, ignorando sua dimensão linguística, cultural e social.

Enfatizamos, assim, a importância de reconhecer as múltiplas identidades surdas e a diversidade interna da comunidade surda. Para isso, dialogamos com as contribuições de Perlin (2005), que apresenta diferentes formas de vivenciar a surdez — como as experiências de surdos oralizados, sinalizantes, usuários de implante coclear, bem como de pessoas surdas negras, indígenas ou surdocegas.

Cada uma dessas vivências revela que não há um único modo legítimo de ser surdo e que a identidade surda é dinâmica, atravessada por interseccionalidades e situada em contextos diversos. Para Perlin (2004), a surdez não deve ser tratada como um traço biológico que define o sujeito, mas como uma construção marcada por múltiplos elementos, incluindo o desejo, o pertencimento e o acesso (ou a negação) à Língua de Sinais.

Como apontam Skliar (1998) e Strobel (2008), as identidades surdas são múltiplas, situadas e historicamente construídas, e não podem ser reduzidas a nomenclaturas biomédicas ou sociolinguísticas fixas. Ao insistir em classificações estanques, corre-se o risco de reproduzir um olhar essencialista, que define quem pertence ou não à comunidade surda com base em critérios previamente estabelecidos. Nessa perspectiva, o que está em jogo não é apenas a nomeação de identidades, mas a disputa por reconhecimento e por formas de existência que escapam à lógica da homogeneização.

### **Considerações metodológicas**

De forma harmônica com os pressupostos dos Estudos Surdos, neste trabalho, adotamos os princípios teórico-metodológicos da História Oral para a constituição de narrativas a partir de entrevistas e sua posterior análise. Para Carvalho e Ribeiro (2013, p. 13), a História Oral ultrapassa os limites de uma metodologia, configurando-se como uma abordagem inclusiva que valoriza o diálogo e a colaboração entre os participantes, reconhecendo suas experiências, memórias, identidades e subjetividades como elementos fundamentais para a construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, Garnica e Rolkouski (2014, p. 93) afirmam que, ao convidarmos alguém a compartilhar suas memórias em uma entrevista, estamos solicitando que essa pessoa se constitua naquele momento diante de nós. Ao narrar sua história, o participante também se revela e constrói sua própria identidade.

Assim sendo, a História Oral não se restringe à coleta de dados objetivos, mas propõe o compartilhamento de memórias como um gesto de entrega por parte do entrevistado. Tal processo exige do pesquisador não somente conhecimento técnico, mas também escuta atenta, sensibilidade e respeito à narrativa do outro. Refletir sobre as vivências de professores surdos dentro do contexto escolar nos levou a desenvolver uma escuta mais sensível às implicações dessas trajetórias.

Considerando esses aspectos, a História Oral revelou-se potente para estabelecer uma conexão entre pesquisador e participante, ampliando nossa compreensão sobre a surdez. Assim, utilizar essa abordagem metodológica na Educação Matemática, com professores surdos, mostrou-se uma escolha coerente com a natureza da pesquisa, pois cada entrevista, tema e contexto exigiu decisões metodológicas específicas. A singularidade da investigação demandou, um modo particular de condução, como ressalta Garnica (2015).

As estratégias adotadas, tanto na apresentação das fontes traduzidas quanto na transcrição e textualização das entrevistas, foram pensadas para preservar e evidenciar as subjetividades da participante. As narrativas compartilhadas pelos professores surdos serviram como pontos de referência para repensar práticas educacionais considerando suas experiências com a Matemática, a valorização da Língua de Sinais e os diversos modos de ser surdo, com ênfase na escuta e no reconhecimento entre pares.

O percurso metodológico da pesquisa, fundamentado na História Oral foi desenvolvido atravessado por escolhas e aprendizados. O objetivo foi enfatizar o protagonismo dos professores surdos, respeitando seus modos singulares de ser, narrar e se expressar. Para isso, buscamos construir um processo acessível e ético, em que as histórias dessas pessoas surdas fossem registradas por meio de vídeos acompanhadas da tradução e interpretação em Língua de Sinais e legendas em Língua Portuguesa, para produzir a transcrição e textualização de cada entrevista.

A elaboração dos vídeos com acessibilidade, a contratação de intérprete, o cuidado com os espaços de entrevista e a preocupação com a preservação da comunicação foram aspectos que marcaram o processo de produção das fontes surdas. Essas fontes foram tratadas como documentos visuais e gestuais, reconhecendo a Libras como meio de expressão e comunicação, com estrutura própria e da identidade surda. Inspirados em Peluso (2015), consideramos esses registros como documentos com legitimidade aos escritos, pois podem ser arquivados, analisados e revisitados sem que percam sua integridade. Nesse procedimento, o registro das entrevistas gravadas em vídeos se tornou um Documento Oral- Visual e Gestual para o surdo, ou seja, é assumido nesta pesquisa como a textualização bilíngue que preserva tanto os aspectos trazidos pelos participantes que utilizaram a Leitura Labial (oralização) quanto aqueles que se comunicaram por meio da Língua de Sinais e também operam com a Língua Portuguesa Escrita.

Desse modo, essa produção é um Documento Histórico Surdo e uma Fonte Surda, pois evidencia a cultura, a identidade e as diferenças dos entrevistados, além de preservar os elementos linguísticos da Língua de Sinais. Por isso, o link das entrevistas com acessibilidade em Libras e o para acesso à defesa pública desta pesquisa foi disponibilizado na Tese<sup>iv</sup>.

As entrevistas com alguns dos professores surdos foram realizadas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), respeitando a língua de preferência dos participantes e considerando a visualidade como parte constitutiva das narrativas. A duração das entrevistas variou conforme o tempo e a disponibilidade de cada participante, sendo respeitado o ritmo próprio de cada narrativa. Após a produção das informações, as gravações passaram por um processo técnico de edição, com o objetivo de facilitar a organização e o arquivamento do material. Essa edição consistiu na remoção de pausas prolongadas, ruídos, falhas técnicas e momentos de transição considerados não essenciais, sem qualquer interferência no conteúdo discursivo ou nas ideias compartilhadas. Desse modo, a integridade dos relatos foi preservada, garantindo que a expressão visual, corporal e subjetiva de cada professor surdo permanecesse autêntica.

Os temas abordados nas seções de entrevistas foram Educação Bilíngue, Normalização, Preconceito, Formação Docente, Intérpretes de Libras, Desigualdade Social, Identidades Surdas e Ensino de Matemática, sem hierarquização, evidenciando a pluralidade das experiências surdas.

A seguir, destacamos as singularidades das narrativas dos seis colaboradores, professores surdos, que participaram e possibilitaram o desenvolvimento dessa pesquisa: Elzita Maria da Costa, Riguel Brum de Paula, Ana Cirlene Ferreira, Andréa dos Santos Leite, Priscilla Lopes Ferreira, Elisabeth Novaes dos Santos Petroni. Cada um compartilhou sua trajetória escolar, suas experiências com a Matemática e suas percepções sobre o ensino dessa disciplina para estudantes surdos. As entrevistas revelaram marcas comuns, como o contato tardio com a Libras, a imposição da oralização, a ausência de intérpretes e os desafios de se afirmar como pessoa surda em ambientes predominantemente ouvintes. Ao mesmo tempo, cada narrativa trouxe particularidades que evidenciam a multiplicidade de modos de ser surdo.

#### **Elzita Maria da Costa – Resistência desde a infância**

A trajetória escolar da professora Elzita foi marcada por exclusões e violências. Diagnosticada com surdez aos dois anos de idade, enfrentou inúmeras barreiras na escola regular, incluindo a imposição da oralização em detrimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Foi reprovada diversas vezes e excluída de muitas vivências sociais devido às dificuldades enfrentadas em seu processo de escolarização.

Aprendeu Libras tardiamente, apenas aos treze anos, e teve seu primeiro contato com a comunidade surda aos dezoito. Sua história é atravessada por experiências de exclusão, mas também por gestos de resistência, pelo apoio de professores da Sala de Recursos e pela identificação com a Libras como espaço de pertencimento.

Concluiu o Ensino Médio aos 23 anos e se formou em Letras Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Atualmente, atua como professora de uma aluna surda e autista, defendendo que pessoas surdas aprendem com apoio, visualidade e paciência, sendo iguais enquanto seres humanos.

A lembrança da professora Elzita sobre a forma como foi tratada em sala de aula explicita os efeitos de uma prática pedagógica autoritária, centrada na oralidade e no controle do comportamento, em detrimento da escuta atenta às necessidades reais dos estudantes.

*A professora ficava muito brava. Ela me colocava pra sentar de frente para ela e prestar atenção no que ela estava falando. Eu chorava, sentia medo! Ela tentava me ensinar as operações de adição e eu não sabia resolver, por exemplo: as adições simples ( $2+2=$ )? (Costa, Elzita Maria, 2024).*

O ato de colocá-la de frente para a professora e exigir que “prestasse atenção no que ela estava falando” revela uma insistência na comunicação oral como única via legítima de ensino, desconsiderando sua condição linguística e a ausência de acessibilidade naquele contexto.

Do ponto de vista dos Estudos Surdos, essa experiência está atravessada por um histórico de opressão linguística, no qual a Língua de Sinais foi negada ou invisibilizada, e a surdez foi tratada como deficiência a ser corrigida, estando inserida em um histórico de opressão linguística marcado pela negação da Libras como língua legítima e pelo silenciamento das identidades surdas (Skliar, 1998). Já sob a perspectiva do capacitismo, essa narrativa denuncia como o sistema educacional ainda reproduz violências simbólicas e institucionais ao deslegitimar os modos diversos de ser, comunicar e aprender.

### **Riguel Brum de Paula – Identidade fluida e defesa da Libras**

Em sua narrativa, o professor Riguel destaca que “nem todo surdo é igual”, trazendo à tona a pluralidade da surdez. Oralizado e usuário de aparelho auditivo, iniciou a aprendizagem da Libras aos 17 anos, com o apoio da mãe, mas enfrentou dificuldades no ensino regular, por não contar com a mediação de intérprete. Envolveu-se com a comunidade surda, formou-se em Turismo e Letras Libras, e atuou como professor, coordenador pedagógico e assessor parlamentar. Critica a falta de planejamento entre professores e



intérpretes e aponta a necessidade de docentes fluentes em Libras para garantir a aprendizagem dos estudantes surdos. Sua trajetória revela tensões entre oralidade e Libras, além de reflexões sobre o capacitismo institucional e a exclusão pedagógica. Em suas palavras:

*Acredito que o ideal seria que os professores de todas as matérias tivessem formação em Libras e não precisaria nem de intérprete porque seria possível o aluno surdo acompanhar e isso também beneficiaria o ensino dos alunos ouvintes, ou seja, o professor vai usar as duas Línguas para ensinar. É impossível que apenas um intérprete consiga trabalhar todas as matérias. Isso é péssimo (Paula, Riguel Brum, 2024).*

Conforme apontam Nogueira e Carneiro (2010), muitas crianças surdas, particularmente aquelas filhas de pais ouvintes, enfrentam desafios desde os primeiros anos de vida, marcados por uma desvantagem em relação às crianças ouvintes que crescem em lares com comunicação compartilhada. Essa diferença se manifesta nas barreiras de comunicação presentes no ambiente familiar, que dificultam o acesso a experiências linguísticas e cognitivas fundamentais durante a infância.

Ainda sobre esse aspecto, Nunes, Evans, Barros e Burman (2011) salientam que, devido às diferenças fundamentais na forma como pessoas surdas e ouvintes se comunicam no cotidiano, alguns conceitos matemáticos nem sempre são plenamente desenvolvidos por crianças surdas. As autoras explicam que isso ocorre, em parte, porque tais conteúdos frequentemente não estão contemplados nos currículos voltados aos Anos Iniciais. Observaram, por exemplo, que ideias como a composição aditiva dos números, a relação inversa entre adição e subtração e o raciocínio multiplicativo começam a se formar antes mesmo da entrada na escola, em contextos nos quais há maior interação e comunicação acessível.

Dessa maneira, os estudantes surdos, apoiados ou não por pessoas em seu entorno, acabam desenvolvendo estratégias para diminuir o fracasso escolar, como se pode observar na narrativa do professor Riguel:

*Eu sempre tive muita dificuldade com a matemática. Minha mãe me deu apoio, estudava comigo e perguntava a tabuada para mim todos os dias, mas eu não conseguia memorizar e acabava desistindo de aprender. (Paula, Riguel Brum, 2024).*

Tais estratégias, geralmente se resumem à memorização, não desejável e nem sempre possível.

**Ana Cirlene Ferreira – A experiência da surdez adquirida**

Ana perdeu a audição na vida adulta e resistiu aceitar sua nova condição. Sua identidade surda foi construída em meio ao uso do implante coclear, à leitura labial e à ausência da Libras em seu ambiente de trabalho. O excerto, a seguir, ilustra seu processo de compreensão de si mesma:

*A minha Fono falava que a parte complicada era eu tomar consciência e aceitar a minha deficiência. Ela dizia que agora eu precisava me aceitar como pessoa com deficiência que era o que eu era. Naquele dia, quando o doutor me falou eu acho que a ficha caiu de fato e me deu um desespero muito grande. Eu acho que se a minha irmã não tivesse me segurando eu teria saído correndo daquele hospital que nem louca gritando. O primeiro impacto é esse mesmo de desespero. O Dr. Nicolai esperou eu me acalmar e respondeu à pergunta sobre se eu iria “ficar boa”, se poderia recuperar a audição. Ele me respondeu que não! E disse que eu não era mais ouvinte e que não tinha como recuperar mais a audição da mesma forma que antes.*

*Agora, eu era surda porque a audição uma vez lesionada, não tem como recuperar. É como uma célula que morreu e não tem como reviver. Você não é mais ouvinte, você está surda!*

*Sobre a terceira pergunta que foi sobre o que eu poderia fazer para ficar boa. Ele me falou na solução auditiva que era o implante coclear que ajudava as pessoas oralizadas (ouvintes), pessoas adultas que tinham alcançado bons resultados. [...] Eu concordei já que aquela era a solução e não tinha mais o que fazer. Eu decidi enfrentar.*

*[...]*

*Eu não queria usar Libras, queria ouvir de novo (Ferreira, Ana Cirlene, 2024).*

No entanto, a utilização do implante, não equivale a “voltar a ouvir”, como Ana relata:

*A gente pensa que vai fazer um implante e que vai voltar a ouvir de novo, mas você não volta a ouvir. Você ouve por meio de um aparelho, quando você tira, você não ouve nada quando você desliga, as pessoas e você também têm aquela ideia que vai voltar a ouvir tudo normalmente e não é isso que acontece porque o som que chega no IC (Implante Coclear) é um som mecanizado, a voz de vocês é robotizada, mas eu consigo entender (Ferreira, Ana Cirlene, 2024).*

Tal situação indicou a necessidade de Ana desenvolver outras estratégias para se comunicar, como a leitura labial. Em sua narrativa, Ana destaca a discriminação por parte de colegas sobre sua situação:

*Já com os colegas de trabalho, eles evitam conversar com você. Eu me lembro que a primeira reunião pedagógica lá na escola tinha aqueles grupos de estudo*

*e eu fui me apresentar. Eu me lembro disso e hoje eu acho até engraçado. As colegas riram do jeito como eu falava. Eu levantei a mão e expliquei, pedi que quando fossem falar, levantassem a mão para que eu enxergasse e para eu poder saber quem estava perguntando. Uma delas olhou para a cara da outra sem entender. Eu falei que era porque eu sou surda, e não escutava de longe e por isso não conseguia entender (Ferreira, Ana Cirlene, 2024).*

É possível perceber, nesse trecho, como as percepções acerca de sujeitos cujas características destoam das consideradas majoritárias ou normativas são frequentemente atravessadas por processos de desinformação, estigmatização e marginalização. Nesse cenário, a diferença tende a ser interpretada a partir de perspectivas marcadas pelo misticismo, pela superstição ou pela aversão. Tais interpretações não apenas revelam desconhecimento, mas também operam como mecanismos de controle social, sustentando estruturas de poder que reforçam desigualdades e exclusões.

### **Andréa dos Santos Leite – A luta por espaço na universidade e na educação bilíngue**

Andréa nasceu ouvinte e perdeu a audição na infância, sendo educada inicialmente sem o acesso à Libras, apenas por meio da oralização. Seu contato com a comunidade surda e com a Libras ocorreu de forma tardia, mas foi determinante para sua constituição identitária e atuação profissional. Durante sua formação, enfrentou diversas formas de exclusão, marcadas pela ausência de intérpretes e pelas reprovações constantes. De acordo com Andréa,

*Na escola pública, também não conseguia entender nada porque não conseguia compreender o que o professor falava, nessa época ainda não usava o aparelho auditivo. Depois de um tempo coloquei o aparelho, (ela se refere aos 16 anos de idade) mas mesmo assim não entendia nada. Eu só ouvia os ruídos, era muito barulho e também não tinha intérprete, era somente oralização e eu fui me acostumando com essa situação. (Leite, Andréa dos Santos, 2024).*

Andréa cursou Pedagogia e concluiu o Mestrado em Linguística, com foco na Língua Indígena de Sinais. Atualmente, coordena o curso de Educação Bilíngue na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) e destaca a importância da formação docente com ênfase nas especificidades da surdez. Sua trajetória evidencia tanto a exclusão educacional sistemática vivida por pessoas surdas quanto a força da mobilização e da resistência para transformar esse cenário e construir espaços mais acessíveis, inclusivos e respeitosos à diversidade linguística e cultural.

Como analisa Mello (2022), o capacitismo estrutura os modos de ser, pensar e agir, estabelecendo parâmetros sobre o que é considerado um corpo funcional. Dentro dessa lógica, são valorizadas as pessoas que se aproximam dos ideais de autonomia, produtividade e normalidade, enquanto aquelas que se comunicam de formas distintas como pela Língua de Sinais ou que não correspondem às expectativas convencionais de desenvolvimento, são marginalizadas e silenciadas.

Gesser, Block e Mello (2020) argumentam que o capacitismo não apenas discrimina pessoas com deficiência, mas também molda sujeitos, instituições e formas de convivência, sustentando desigualdades sociais mais amplas. Nessa perspectiva, as autoras desenvolvem suas reflexões de maneira interseccional e emancipatória, defendendo que a luta anticapacitista deve estar articulada a outras lutas sociais, como as feministas, antirracistas e anticapitalistas.

### **Priscilla Lopes Ferreira- não há uma única forma de ser surdo**

Priscilla Lopes Ferreira, professora surda e pesquisadora, compartilha uma trajetória marcada por exclusão escolar, oralização forçada e negação da Libras na infância. Diagnosticada com surdez profunda após o primeiro ano de vida, passou a usar aparelho auditivo e frequentou tanto escolas regulares quanto a APAE, onde vivenciou experiências negativas. Em seu relato, destaca que:

*Depois 7 anos de idade minha mãe começou procurar vários escola e alguns não aceitava como eu sou surda e alguns não deixava entrar escola comum, por isso ela tentou coloca no apae era único aceita, por isso... eu fui ficar teste “tipo experimentar” pra ver eu ia gostar ou não, fiquei somente 1 semana quase 4 dias só, mas eu não estava gostando ficar no APAE, forma fiquei muito medo pessoas estavam muito nervoso, gritava como louco, também alguns alunos brigava muito professores, professora me pegou, colocou pra dentro da sala, fiquei muito sozinha e não gostava ficar lá, falei minha mae não queria mais volta no APAE e não aceitava) mesmo não gostando eu tinha que ir, porque era o único modelo de inclusão.(minha mãe tentou explicar forma escola não aceitava e alguns deixou 1 escola normal como idade diferente. (Ferreira, Priscilla Lopes, 2024).-*

Durante toda a infância e adolescência, Priscilla enfrentou dificuldades de aprendizagem, reprovações e isolamento social, sendo tratada como “diferente” por colegas e professores. A oralização compulsória e a ausência de intérpretes dificultaram seu acesso aos conteúdos escolares.

Sua experiência evidencia como a negação da Libras e da visualidade compromete profundamente o processo de aprendizagem de estudantes surdos. Ao final de sua narrativa, Priscilla afirma com orgulho sua identidade surda e defende que não há uma única forma de ser surdo, sendo essencial respeitar as singularidades e trajetórias de cada pessoa.

No que diz respeito ao ensino de matemática, destaca sua relação com situações-problema:

*Vou contar pouco sobre matemática como foi meu processo sobre matemática na escola (regular) inclusão. Então primeira coisa veio me ensinar e foi minha irmã me ensinou forma somar matemática e foi lápis de cores, ela pegava lápis e mostrando numero, por exemplo numero 4 e pegava lápis 4 somar numero 2, pegava 2 ficou quanto, 4 total no lápis e comecei isso aprender. Logo depois comecei entender números, somando, dividindo, multiplica, raiz quadrada foi processo comecei entender rápido e acabei gostando muito os números foi mais fácil entender.*

*No ensino médio começou mistura história e matemática fiquei muito confuso como eu não sabia ler e compreende texto explicando como e, por isso perdi tudo e me desanimei por causa misturado historinha e fiquei muito confuso- (Ferreira, Priscilla Lopes, 2024).*

Novamente, destaca-se o apoio de pessoas próximas como apoio para o aprendizado. Além disso, nota-se como seu processo de aprendizagem se torna mais complexo ao ser confrontada com as situações-problemas (quando Priscilla se refere a misturar história à matemática). A matemática, como historicamente concebida, carrega a marca da objetividade, da universalidade e da neutralidade. Essa imagem, consolidada nas práticas escolares, sustenta a ideia de que há apenas uma forma correta de aprender e ensinar: aquela que privilegia a lógica formal, a abstração e a linguagem escrita. No entanto, como apontam autores da Educação Matemática Crítica, como Skovsmose (2001) e Valero (2004), essa aparente neutralidade esconde relações de poder. A matemática escolar opera como uma linguagem que molda subjetividades, impõe fronteiras e reforça exclusões.

#### **Elizabeth Novaes dos Santos Petroni: eu tive que insistir e afirmar a minha identidade surda**

Elisabeth nasceu ouvinte, mas perdeu a audição por volta de um ano e meio de idade devido à catapora. Sua infância e juventude escolar foram marcadas por exclusão e dificuldades de comunicação: estudava em salas separadas dos alunos ouvintes, apenas copiando o conteúdo, sem compreendê-lo plenamente, pois não havia intérprete nem ensino de Libras. Apesar do sofrimento, sua mãe insistiu para que ela continuasse os estudos, o que foi fundamental para sua formação.

Elisabeth também precisou lutar para afirmar sua identidade surda diante de familiares que desaprovavam o uso da Libras, chegando a comparar os sinais a gestos de “macaco”. Ela defende a liberdade de cada pessoa escolher como se comunicar, mas reconhece que o preconceito contra a Língua de Sinais ainda persiste. A seus filhos ensinou sinais desde pequenos, buscando construir uma convivência mais inclusiva. Sua trajetória revela resiliência, orgulho e um forte compromisso com a comunidade surda e com a própria identidade. Com relação à Matemática, Elisabeth destaca que:

*Eu aprendi matemática utilizando material concreto, por exemplo eu separava as tampinhas de garrafas, lápis de cor para fazer a adição e subtração, mas as operações de divisão eu achava difícil e precisei de mais tempo e esforço para compreender o processo porque eu tinha que visualizar as coisas e adaptar as estratégias para facilitar a minha compreensão. (Petroni, Elizabeth Novaes dos Santos, 2024).*

Esses relatos dialogam com as críticas feitas por estudiosos da Educação Matemática, como D'Ambrosio (1990) e Smole, Diniz e Coutinho (2000), os quais alertam para os limites de um ensino que ignora a diversidade dos modos de aprender. Quando essa mediação é

fragilizada isto é, quando a língua de instrução dos alunos surdos não é respeitada, o acesso ao conhecimento matemático torna-se ainda mais restrito.

Nesse contexto, a Libras, enquanto língua visual e espacial, demanda práticas pedagógicas que valorizem a visualidade como um caminho legítimo e potente para a aprendizagem. Recursos como imagens, esquemas, representações gráficas e materiais concretos não devem ser considerados meramente auxiliares, mas elementos estruturantes de uma didática sensível às especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos (Quadros, 1997; Stumpf, 2005).

### **Pontos de reflexões: capacitismo, poder e silenciamentos**

Este trabalho teve como propósito apresentar os resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou experiências com a educação matemática de pessoas surdas, por meio de narrativas constituídas a partir de entrevistas com professores surdos. Os resultados evidenciaram que a matemática, tal como é tradicionalmente ensinada, tem sido um espaço desfavorável para estudantes surdos. A ausência de acessibilidade linguística, a centralidade da oralidade, a falta de preparo dos docentes e a desvalorização da visualidade transformam essa disciplina em um instrumento de exclusão. Muitos relataram reprovações, sofrimento e incompreensão. No entanto, também percebemos que a matemática não está restrita ao currículo formal: ela se manifesta nas experiências cotidianas, nos usos sociais, nas práticas corporais e na construção da autonomia.

As práticas relatadas por esses professores reforçam que a educação matemática precisa ser reinventada a partir da cultura surda, da visualidade, do bilinguismo e da experiência vivida. Isso inclui a utilização de recursos como esquemas, imagens, gestos, materiais concretos e situações do cotidiano. Para isso, é necessário reconhecer que a pesquisa não traz respostas fechadas, mas provoca novas perguntas. Notamos que os professores surdos, em suas palavras, gestos, olhares e silêncios, revelam mais do que relatos, expressam denúncias, resistências e saberes. As experiências compartilhadas demonstram que a surdez é múltipla, situada, marcada por enfrentamentos e potências. A educação matemática, nesse cenário, não pode se manter neutra ou indiferente à diferença. Precisa se reconstruir em diálogo com outras formas de ser, conhecer e existir.

Ao articular os eixos teóricos que fundamentaram o desenvolvimento da pesquisa, como língua, identidade e subjetividade; poder, normalização e exclusão; acesso ao conhecimento e práticas escolares, compreendemos que a escolarização das pessoas surdas vai muito além da adaptação curricular ou do fornecimento de recursos técnicos. Trata-se de repensar os próprios fundamentos da escola: suas normas, suas expectativas e os modos como ela reconhece, ou silencia a diferença.

Os relatos dos professores entrevistados evidenciam que a matemática, quando mediada exclusivamente pela oralidade, pela ausência de intérpretes e pela mecanização do ensino, produziu experiências marcadas por fracasso, reprovação e desmotivação. Mas esses mesmos relatos também revelaram outros caminhos: o uso da visualidade, da Libras como língua de instrução, de materiais concretos e da articulação com o cotidiano foram estratégias valorizadas por eles para tornar a matemática mais acessível e compreensível.

O estudo evidencia que não existe um único modo de ser surdo, tampouco um único modo de aprender ou ensinar matemática. Essa pluralidade nos leva a questionar projetos de inclusão que buscam enquadrar as pessoas em modelos padronizados. Reconhecer a diferença como constitutiva do processo educativo é um movimento ético e político que transforma a própria lógica da escola.

Reafirmamos, com este estudo, que não há uma única forma de ser surdo. Essa constatação convida a todos nós educadores, pesquisadores e formuladores de políticas a assumirmos o compromisso com uma educação que reconheça e valorize a diversidade como potência. Que este trabalho contribua para a formação docente, para novas investigações e para políticas públicas que não apenas incluam, mas se deixem transformar pelas experiências múltiplas de ser, de aprender e de ensinar.

### Referências

BORGES, Fábio Alexandre; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. Das palavras aos sinais: o dito e o interpretado nas aulas de Matemática para alunos surdos inclusos. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 9, n. 20, p. 479–500, 2016.

COUTINHO, Aparecido Eugênio. Surdo, professor de surdos – perspectiva histórica e situação atual. In: MOURA, Maria. Cecília; VERGAMINI, Sônia Aparecida Arantes; CAMPOS, Sílvia Regina Lemos. **Educação para surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo: Santos Editora, 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996. D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1990.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti. (Org.). História oral em educação matemática: um panorama sobre pressupostos e exercícios de pesquisa. **História Oral**, p. 35-53, 2015.

GARNICA, Antônio Vicente Marafioti; Rolkouski, Emerson. Breve, mas verídica história de uma pesquisa sobre como o professor se torna o professor que é: (im)possibilidades e (in)conclusões. In: GARNICA, Antônio Vicente Marafioti (Org.), **Cartografias Contemporâneas: mapeando a formação de professores de matemática no Brasil**. Curitiba. PA: Appris. 2014, p. 87-129.

GESSER, Mariana; BLOCK, Paula; MELLO, Aline. Garcia. de. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, Mariana; BÖCK, Graziela Lange Klostermeyer; LOPES, Paula Helena. (Orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 17-35.

QUADROS, Ronice Muller de. A educação de surdos: a aquisição de linguagem. Porto Alegre: 215 Médicas, 1997.

NOGUEIRA, Maria Amélia; CARNEIRO, Maria da Penha.Rodrigues. **Surdez**: uma abordagem educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

NUNES, Terezinha; EVANS, David; BARROS, Luciana; BURMAN, Diana. Educação matemática de crianças surdas: os efeitos de uma intervenção precoce. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 3, p. 530–539, 2011.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

PERLIN, Gladis. **Língua de sinais e surdez**: experiências, identidades e formação docente. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SANTANA, Alda Pires. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVEIRA, Danielle Damasceno. **O que os surdos contam sobre a matemática nas suas trajetórias escolares**: a produção de fontes orais em Libras a partir da História Oral. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, 168f. 2018.

SKLIAR, Carlos. (org.). **Educação & exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática e democracia**. Tradução de Beatriz D'Ambrosio e Regina Grando. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez Salgado; COUTINHO, Cristina. **Educação matemática**: nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STROBEL, Khatarina Lúcia. **Surdez**: educação e protagonismo. Petrópolis: Vozes, 2008.

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

STUMPF, Marion Regina. Educação matemática para surdos: aspectos pedagógicos, culturais e linguísticos. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

VALERO, Paolo. Política da aprendizagem matemática: o caso da inclusão. In: SKOVSMOSE, Ole; VALERO, Paolo. **Educação matemática e as facetas do trabalho docente**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 13-38.

## Notas

<sup>i</sup> O Ghoem foi criado em 2002, por iniciativa de um coletivo interessado em discutir a História Oral e as suas possibilidades para a Educação Matemática (GARNICA, 2023). O Ghoem constitui um grupo multi-institucional com pesquisadores da UNESP, UFMS, IFMA, UFPB, UFMG, UFU, UFRN, FURB, UFPR, UEM e de outras universidades e instituições.

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



<sup>iii</sup> Por consequência, Skliar, (1998, p. 15), entende o ouvintismo como um modo de representação do mundo ouvinte, no qual a pessoa surda se obriga a internalizar para interagir como se fosse ouvinte.

<sup>iv</sup> Destacamos que para inserir as legendas com a tradução/textualização e realizar a edição da gravação dos vídeos das entrevistas utilizamos o aplicativo CapCut. Além disso, foi criada uma conta no YouTube para disponibilizar o QR Code.

## **Sobre os autores**

### **Rosenilda Rocha Bueno**

Doutora em Educação Matemática UNESP São José do Rio Claro/SP (2025). Mestra em Educação Matemática pela UFMT/MT (2019). É professora efetiva do Estado de Mato Grosso. Licenciada em Pedagogia pela UFMT/MT (2008). Licenciada em Letras/Libras (2024). Sua experiência profissional, entre outras, concentra-se no campo de ensino e aprendizagem de alunos público alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e desenvolvimento profissional com a formação continuada de professores. Trabalhou no Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional. Já desenvolveu suas funções em todas as etapas da Educação Básica com ênfase nos processos de alfabetização e letramento. Possui conhecimento para se comunicar em Língua de Sinais - Libras. Seu último ofício foi administrativo no setor de Recursos Humanos no Órgão Central Seduc- Cuiabá MT. Faz parte do Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática" (Ghoem), e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática Inclusiva (GPSEMI). É integrante do Grupo de Trabalho GT13 de Diferença Inclusão e Educação Matemática e da Sociedade Brasileira de Educação Matemática-SBEM- Área de interesse de pesquisa: "Educação Inclusiva"; Educação Especial", "Educação Matemática para pessoas surdas"; "Diferenças"; "Identidades Surdas"; "Prática Pedagógica"; Formação de Professores", Metodologias de Ensino; "História Oral". E-mail: r.bueno@unesp.br • ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9861-7188>

### **Emerson Rolkouski**

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (1999), mestrado em Educação pela mesma instituição (2002) e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006). Realizou estágio pós-doutoral no Institute of Education da University College London (2018). Professor da Educação Básica durante vários anos, atualmente é professor titular da Universidade Federal do Paraná onde desenvolve atividades de pesquisa, ensino e extensão na área de Educação Matemática. E-mail: (rolkouski@uol.com.br/. ORCID <https://orcid.org/0009-0005-6636-2965>

Recebido em: 08/11/2025

Aceito para publicação em: 28/11/2025