



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DEP. EST. RENÊ BARBOUR – BARRA DO BUGRES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM - NÍVEL DE MESTRADO ACADÊMICO**



RENATA APARECIDA DE SOUZA

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO
ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS**

**BARRA DO BUGRES
2018**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DEP. EST. RENÊ BARBOUR – BARRA DO BUGRES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA – PPGECM NÍVEL MESTRADO ACADÊMICO**

RENATA APARECIDA DE SOUZA

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):
FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES NO
ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – *Campus* Dep. Est. Renê Barbour de Barra do Bugres, na Linha de Pesquisa de Ensino, Aprendizagem e Formação de professores em Ciências e Matemática, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elizabete Rambo Kochhann

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Nilce Maria da Silva

**BARRA DO BUGRES
2018**

S729p Souza, Renata Aparecida de.
O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC):
formação e prática dos professores alfabetizadores no ensino da
Matemática para alunos surdos / Renata Aparecida de Souza. -- 2018
199 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Dr^a Maria Elizabete Rambo Kochhann

Co-orientadora: Dr.^a Nilce Maria da Silva

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade do Estado de
Mato Grosso – (UNEMAT) Campus Dep.Estadual Renê Barbour –
Barra do Bugres, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino
de Ciências e Matemática, Barra do Bugres - MT, 2018.

Inclui bibliografia.

PNAIC. 2. Formação de professores. 3. Ensino de Matemática. 4.
Libras. 5. Políticas educacionais de inclusão I. Título.

RENATA APARECIDA DE SOUZA

**“O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC): FORMAÇÃO E PRÁTICA DOS PROFESSORES
ALFABETIZADORES NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS
SURDOS”.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM - da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, *Campus* Univ. Dep. Est. Renê Barbours – Barra do Bugres, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Aprovado em: 11 de setembro de 2018.

BANCA EXAMINADORA


Prof^ª. Dra. Maria Elizabete Rambo Kochhann (UNEMAT/PPGECM)
Orientadora


Prof^ª. Dra. Nilce Maria da Silva (UNEMAT/DEAD)
Coorientadora


Prof. Dr. Eder Pires de Camargo (UNESP/ILHA SOLTEIRA)


Prof^ª. Dr^ª. Cláudia Landin Negrêiros (UNEMAT/PPGECM)

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a Deus, que possibilitou a realização do meu Mestrado e que, em toda a minha caminhada, não me desamparou, tendo sempre me protegido e me guardado para que, após todas as minhas viagens, eu pudesse retornar à minha família e encontrá-la com saúde e paz.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus por ter colocado alguns presentes em minha vida: sim, posso chamar de “presentes de Deus” os meus amigos, que não pertencem à família consanguínea, mas são pessoas que fazem parte do meu mundo e compartilham dos meus sonhos.

Em especial, começo agradecendo ao meu amigo e “cunhado” Marcelo Porrua, por ter acreditado em meu potencial e por me mostrar o quanto eu era capaz, dirigindo-me a todo instante palavras de incentivo.

Agradeço à minha querida e amável orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Elizabete Rambo Kochhann, por ter aceitado o desafio de trilhar novos caminhos comigo. Mesmo tão distante geograficamente, ela se fez presente em todos os momentos em que eu precisei.

À minha tão especial coorientadora, Prof.^a Dr.^a Nilce Maria da Silva, que ao receber o convite para trabalharmos juntas aceitou prontamente. Nesse trio que se estabeleceu, discutimos os caminhos no mundo visual que é o da surdez.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática, por compartilharem todos as suas experiências, com zelo, dedicação e carinho.

Aos meus colegas de turma, Jorcélia, Cristiane, Cesa Mara, Vandinéia, Victor, Sérgio, Jéssica, Maria Edvania, Marilene, José Fernandes, Vilson Teixeira, Marli Plein, Elenita, João Paulo e Valter: a todos eles, o meu carinho e respeito por somarem ao meu conhecimento, por dividirem minhas angústias e por multiplicar minhas alegrias. Independentemente de qualquer situação permanecemos juntos e, acima de tudo, companheiros.

À Prof.^a Me. Marli Aparecida Oenning da Silva e à Prof.^a Dr.^a Cláudia Landin Negreiros, por suas contribuições, que foram essenciais para o meu percurso acadêmico.

Devo também agradecer, de forma mais que especial, àqueles que viveram o meu objetivo, suportando a minha ausência e a minha presença ausente, durante estes dois anos de pesquisa: a minha família. Agradeço, assim, às minhas filhas Loyrrana, Maressa e Dhamires, minhas meninas superpoderosas, pelo carinho, amor e compreensão, pois essa passagem nos tornou ainda mais unidas. Aos meus pais, irmãos e sobrinhos, por dividirem comigo alguns momentos de reflexão acadêmicas,

mesmo sem querer. Ao meu querido esposo Ronaldo, por ter tido paciência nas minhas ausências e demonstrar sempre em prontidão desde o início, da seleção até o final do curso. Ele me acompanhou no trajeto de idas e vindas a Barra do Bugres, mesmos nos finais de semana ou depois do expediente de trabalho, dispensando um pouco do seu tempo e buscando de alguma forma suprir a minha falta, cuidando das minhas filhas.

A formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade docente, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros.

Francisco Imbernón

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que versa sobre a temática do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O trabalho discute questões referentes à formação e à prática de sujeitos professores alfabetizadores que atuam no ensino da Matemática para alunos surdos. O objetivo foi compreender discursivamente quais foram as efetivas contribuições do PNAIC para a formação dos professores alfabetizadores atuantes no ensino da Matemática para alunos surdos. Para discutir as questões de formação inicial e continuada de professores no ensino da Matemática, valemo-nos de autores como Tardif (2013; 2014), Perrenoud e Thurler (2002; 2009), Imbernón (2010; 2011; 2012), Catti e Barreto (2009), Paulo Freire (2016), Nacarato, Mengali e Passos (2017), Nacarato e Paiva (2006), Fiorentini (2003), Diniz (2007), Moreira e David (2010) e D'Ambrósio (2017), Gesser (2009), Lacerda e Santos (2014), Skliar (2001), Viana e Barreto (2014), Sales (2013), Gaio e Meneghetti (2005), Oliveira (2005), Manrique, Maranhão e Moreira (2016), Mazzotta (2011), Garcia (2015), Nogueira (2013), Sá Nelson (2015) e Sá Nídia (2015), que por sua vez, constituíram o aporte teórico para discutir sobre as políticas públicas de inclusão das pessoas surdas na Educação Básica e sobre o ensino da Matemática. A metodologia de pesquisa teve por base a Análise de Discurso, iniciada nos anos 1960 por Michel Pêcheux (1969) e desenvolvida por Eni Orlandi (2012) no Brasil. Para a formação do corpus desta pesquisa, adotamos como objeto de análise alguns recortes dos Cadernos de Alfabetização Matemática do PNAIC, que foram trabalhados no ano de 2014. Analisamos os discursos presentes nesses materiais e buscamos, especificamente, avaliar os efeitos de sentidos presentes nas tecituras dos cadernos de Matemática e Educação Inclusiva, pensados para a formação de professores para o ensino dessa área, para alunos surdos. Procuramos, também, compreender como as atividades propostas pelo PNAIC, materializadas no caderno de Matemática, contemplaram o ensino de Matemática para o aluno surdo. Os resultados apontaram para uma formação discursiva que produz um efeito de silenciamento dos sujeitos surdos com relação ao ensino e à aprendizagem. Ao mesmo tempo, os sentidos propostos deslizam para um nivelamento tendo como parâmetro os ouvintes. Durante quase 100 anos, as línguas de sinais foram proibidas e essa memória ainda ecoa no presente, pois os materiais analisados mostram uma normatização dos sujeitos surdos inseridos em uma sociedade de ouvintes, veiculando um imaginário ideal de “aluno único”, que partilha das mesmas realidades sociais e educacionais. A proposta do PNAIC de formação para os sujeitos professores alfabetizadores produziu um sentido de invisibilidade, de silenciamento, de transferência de responsabilidades, bem como um sentido de incompletude quanto às reflexões necessárias para o desenvolvimento de competências a serem adquiridos pelos professores de alunos surdos. Esses professores precisam estar em um contínuo aprendizado, aperfeiçoando suas práticas pedagógicas e também reestruturando os saberes, para dar lugar a uma Educação realmente mais inclusiva.

Palavras-chave: PNAIC. Formação Continuada de Professores. Libras. Matemática. Ensino.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a qualitative research that deals with the “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” [*National Pact for Literacy in the Right Age*] (PNAIC). The work discusses questions related to the formation and practice of literacy teachers who work in the teaching of Mathematics for deaf students. The objective was to understand discursively what are the effective contributions of the PNAIC to the training of literacy teachers working in the teaching of Mathematics for deaf students. To discuss the issues of the initial and continuing teacher training in Mathematics teaching, we used authors such as Tardif (2013; 2014), Perrenoud and Thurler (2002; 2009), Imbernón (2010; 2011; 2012), Catti and Barreto (2009), Paulo Freire (2016), Nacarato, Mengali and Passos (2017), Nacarato and Paiva (2006), Fiorentini (2003), Diniz (2007), Moreira and David (2010) and D’Ambrósio (2017). Gesser (2009), Lacerda and Santos (2014), Skliar (2001), Viana and Barreto (2014), Sales (2013), Gaio and Meneghetti (2005), Oliveira (2005), Manrique, Maranhão and Moreira (2016), Mazzotta (2011), Garcia (2015), Nogueira (2013), Sá Nelson (2015) and Sá Nídia (2015), in their turn, constituted the theoretical contribution to discuss the public policies for the inclusion of deaf people in the regular Education and the teaching of Mathematics. The methodology was based on the Discourse Analysis, which was created in the 1960s by Michel Pêcheux (1969; 1997) and developed by Eni Orlandi (2012) in Brazil. For the formation of the corpus of this research, we adopted as an object of analysis some fragments of the PNAIC Mathematical Literacy books, which were used in 2014. We analyzed the discourses present in these materials and specifically aimed at evaluating the effects of the meanings present in the texture of the books of Mathematics and Inclusive Education, designed for the formation of teachers for the teaching of Mathematics for deaf students. We also try to understand how the activities proposed by the PNAIC, materialized in the Mathematics book, contemplated the teaching of Mathematics for the deaf student. The results pointed to a discursive formation that produces a silencing effect of the deaf individuals in relation to teaching and learning. At the same time, the proposed meanings slide to a leveling with the hearing culture as a parameter. For about 100 years, sign languages have been banned and this memory still echoes in the present, since the materials analyzed show a normatization of the deaf student, placed in a society of listeners, which also conveys an ideal imaginary of a “unique student”, possessing the same social and educational realities. The proposal of the PNAIC training for the literacy teachers produced a sense of invisibility, of silence, of transference of responsibilities, as well as a sense of incompleteness as to the necessary reflections for the development of competences to be acquired by the teachers of deaf students. These teachers need to be in a continuous learning setting, improving their pedagogical practices and also restructuring their knowledge, to open place to a really more inclusive Education.

Keywords: PNAIC. Continuing Teacher Education. Brazilian Sign Language. Mathematics. Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de pesquisas de Mestrado da UNEMAT, *campi* de Barra do Bugres e de Cáceres, que versam sobre o PNAIC e a Libras desenvolvidas até 2017 (p. 20).

Quadro 2 - Relação de pesquisas de Mestrado e Doutorado da UFMT, *campus* de Cuiabá, que versam sobre a surdez e o ensino de pessoas surdas, desenvolvidas até 2017 (p. 21).

Quadro 3 - Relação de pesquisas de Mestrado da UFSCar, *campus* de São Carlos, que versam sobre a surdez e o ensino de pessoas surdas, desenvolvidas entre 2010 e 2017 (p. 23).

Quadro 4 - Relação de pesquisas do Doutorado em Educação Especial da UFSCar, *campus* de São Carlos, que versam sobre a surdez e o ensino de pessoas surdas, desenvolvidas entre 2010 e 2017 (p. 25).

Quadro 5 - Leis e decretos que versam sobre políticas públicas voltadas para a inclusão (p. 41).

Quadro 6 - Situação problema (p. 112)

Quadro 7 - Dados do problema (p. 112).

Quadro 8 - Carga horária e títulos dos cadernos de formação em Alfabetização Matemática – PNAIC (p. 139).

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - Mapa conceitual da resolução de problemas na pesquisa de Coutinho (2011) (p. 112).
- Figura 2 - Mapa conceitual de resolução de problemas na pesquisa de Coutinho (2011) (p. 113).
- Figura 3 - Estrutura inicial dos cadernos do PNAIC (p. 142).
- Figura 4 - Estrutura inicial do caderno de Educação Inclusiva do PNAIC (p. 142).
- Figura 5 - Objetivo do caderno Educação Inclusiva do PNAIC (p. 143).
- Figura 6 - Recorte do caderno de Geometria (p. 144).
- Figura 7 - Recorte do caderno Organização do Trabalho Pedagógico (p. 146).
- Figura 8 - Recorte do caderno de Educação Inclusiva (p. 146).
- Figura 9 - Recorte do caderno de Educação Inclusiva (p. 156).
- Figura 10 - Recorte do caderno da Educação Inclusiva (p. 157).
- Figura 11 - Recorte de metáforas: “Uma Ilha de Inclusão” (p. 159).
- Figura 12 - Ilustração da metáfora “Uma Ilha de Inclusão no mar de Exclusão?” (p. 160).
- Figura 13 - Poema de Mário Quintana (p. 161).
- Figura 14 - Recorte do caderno de Educação Inclusiva (p. 164).
- Figura 15 - Recorte dos cadernos – alfabeto manual de Libras (p. 165).
- Figura 16 - Recorte do caderno de Educação Inclusiva (p. 167).
- Figura 17 - Recorte do caderno de Apresentação (p. 167).
- Figura 18 - Recorte dos cadernos – números em Libras (p. 169).
- Figura 19 - Recorte do caderno de Educação Inclusiva (p. 171).
- Figura 20 - Recorte do caderno de Educação Inclusiva (p. 172).
- Figura 21 - Recorte do caderno de Educação Inclusiva (p. 174).
- Figura 22 - Atividade de grandezas e medidas sobre o calendário (p. 176).
- Figura 23 - Caderno 3 - Construção do sistema de numeração decimal - Caixa da Matemática (p. 178).
- Figura 24 - Caderno 3 - Construção do sistema de numeração decimal (p. 178).
- Figura 25 - Caderno 3 - Construção do sistema de numeração decimal (sequência numérica) (p. 179).
- Figura 26 - Reorganização da proposta trazida na atividade da sequência numérica (p. 180).
- Figura 27 - Atividades reorganizadas envolvendo antecessor e sucessor (p. 180).
- Figura 28 - Caderno 8 - Saberes Matemáticos e outros Campos do Saber – atividade sobre o calendário (p. 181).
- Figura 29 - Possibilidades de readequação da atividade sobre o calendário proposta pelo PNAIC (p. 182).
- Figura 30 - Caderno 6 – grandezas e medidas na construção do relógio (p. 182).
- Figura 31 - Sugestão de readequação da atividade de construção do relógio proposta pelo PNAIC (p. 182).
- Figura 32 - Caderno de Educação Inclusiva - depoimento de uma professora (p. 184).

LISTA DE SIGLAS

CAS	Centro de Formação dos Profissionais da Educação e Atendimento à Pessoa Surda
CASIES	Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial
Ceaada	Centro Educacional de Apoio ao Deficiente Auditivo
Cefapro	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
CNE	Conselho Nacional de Educação
Fhmig	Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais
Ines	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação do Brasil
OCS	Orientações Curriculares
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGECM	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso
Profmat	Mestrado Profissional em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso
Seduc	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
Tlis	Tradutor e Intérprete de Libras
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

PENSAMENTO.....	8
RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	10
LISTA DE QUADROS.....	11
LISTA DE FIGURAS.....	12
LISTA DE SIGLAS.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 BREVE EXPLICAÇÃO SOBRE A SURDEZ E O SUJEITO SURDO NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE.....	28
2.1 Políticas educacionais de inclusão.....	33
2.2 Tendências educacionais na Educação do sujeito surdo.....	51
2.2.1 Oralismo.....	52
2.2.2 Comunicação total.....	53
2.2.3 Bilinguismo.....	54
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO.....	57
3.1 Formação inicial dos professores que ensinam Matemática: compreender para transformar.....	63
3.2 A formação do professor alfabetizador que ensina Matemática.....	83
3.3 A formação inicial e continuada de professores e o ensino da Matemática para alunos surdos.....	93
3.4 O ensino da Matemática para alunos surdos.....	105
4 MÉTODO DE PESQUISA.....	119
4.1 A surdez e o sujeito surdo segundo um viés discursivo.....	125
4.2 Percurso para a constituição do <i>corpus</i>	127
4.3 Caminho metodológico.....	135
5 O MATERIAL DE ANÁLISE: O PNAIC ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA.....	138
5.1 Análise do <i>corpus</i>	141
5.2 Um pouco mais de análise.....	158
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS.....	192

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, a realidade da Educação brasileira ainda permite encontrarmos crianças que, ao término do Ensino Fundamental, infelizmente não estão alfabetizadas. Considerando essa infeliz realidade, algumas políticas públicas governamentais têm buscado implantar programas de formação continuada para os professores que atuam diretamente com o público desse estágio de escolarização, procurando promover a efetiva qualificação desses profissionais.

Sabemos que a realidade do contexto escolar é bastante diversa, constituída por alunos com diferentes características, sejam elas relacionadas a questões, étnicas, intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas. Por isso, é também preciso pensar a problemática da alfabetização considerando esse cenário diverso. Entre os casos que requerem atenção particular está o alunado público-alvo da Educação Especial que faz parte da Educação Básica. Há, portanto, a necessidade de se discutir a Educação Especial nas escolas brasileiras e as especificidades da alfabetização desse público.

A Educação Especial, no Brasil, ainda é um dos maiores desafios do sistema educacional vigente. As escolas se deparam não apenas com a tarefa de incluir os alunos público-alvo da Educação Especial, mas também de proporcionar condições de desenvolvimento pleno a esses educandos, garantindo, de fato, uma Educação de qualidade, independentemente de suas características físicas, intelectuais, cognitivas, sensoriais e sociais.

Por outro lado, se há a necessidade de se falar em “inclusão”, é certamente porque muitos têm sido excluídos da esfera social e educacional. Sendo assim, é importante refletir sobre o que é ser ou estar incluído e também pensar sobre quem são os excluídos e sobre como esses sujeitos são tratados no contexto educacional brasileiro (BRASIL, 2014). Nesse processo de exclusão, estão as pessoas surdas, que apresentam uma comunicação linguística diferenciada da dos demais integrantes da sociedade, uma vez que se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais (doravante, Libras). Trata-se de uma língua de modalidade gestual-visual. De acordo com Gesser (2015), essa diferença torna esses falantes um grupo de minoria linguística, diferenciando-se do padrão da sociedade, cuja língua é oral e auditiva. Por esses motivos, podemos afirmar que os surdos enfrentam inúmeras barreiras linguísticas, que afetam o seu desenvolvimento social e os seus processos de ensino

e de aprendizagem, fazendo muitas vezes com que tais processos não aconteçam de maneira consolidada e eficaz, na faixa etária apropriada.

Diante dessa realidade, compreende-se a necessidade de que os professores desse alunado estejam cientes das diferenças linguísticas em jogo e também daquilo que está envolvido no processo de escolarização da pessoa surda. Beyer (2011, p. 80) afirma que:

O professor em sala de aula é peça fundamental para que as ações educativas junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tenham margem razoável de sucesso. Assim, tanto a formação inicial, como a formação continuada do professor em serviço deve englobar conceitos de uma prática pedagógica que criem as condições para uma prática educativa coerente com o projeto inclusivo.

Conforme afirma o autor no trecho citado, o processo de formação continuada é importante para a promoção da Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, podendo contribuir de maneira significativa para esse processo. Parte-se do princípio lógico de que a formação inicial é sempre insuficiente. No caso do ensino para alunos surdos, a formação continuada pode oferecer estratégias concretas de como lidar com esse público, garantindo-lhe mais chances de obter um conhecimento apropriado à sua faixa etária.

Pensando na melhoria da qualidade do ensino, o Governo Federal lançou, no ano de 2012, o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Foi firmado um compromisso entre o Distrito Federal, os estados e municípios no sentido de proporcionar a alfabetização, em tempo oportuno, de 100% das crianças brasileiras dos seis aos oito anos de idade. Esse programa buscou assegurar que meninos e meninas estivessem aptos para não apenas ler e escrever, mas, sim, interpretar diferentes gêneros textuais, em diversas áreas do conhecimento. Em relação ao aprendizado da Matemática, o PNAIC buscou propor estratégias que levassem os alunos a adquirir competências que os permitissem superar a simples decodificação dos números, promovendo a proficiência nas resoluções de questões envolvendo as quatro operações básicas. Para tanto, a Alfabetização Matemática foi abordada na perspectiva do letramento (BRASIL, 2014).

Para a efetivação do programa, o Governo Federal partiu do princípio de uma proposta de investimento na formação continuada do professor alfabetizador, que se encontrava em efetivo exercício da profissão docente. O pacto foi, assim, constituído

por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como foco a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2014). Para a efetivação da proposta, o programa foi dividido em quatro eixos de atuação: um primeiro, relacionado à formação continuada de professores alfabetizadores e de orientadores de estudos; um segundo, ligado à distribuição de materiais didáticos voltados para a alfabetização; um terceiro, voltado para a avaliação; e, por fim, um quarto eixo, o da atuação da frente de mobilização social pela Educação. Voltado para a área das Ciências Exatas, o programa lançou a coleção “Alfabetização Matemática”, que adotou a perspectiva do letramento. A coleção contou também com um caderno voltado para a Educação Inclusiva, a fim de proporcionar reflexões acerca das necessidades e dos objetivos dessa modalidade de Educação, com base na legislação vigente, de modo a garantir a efetivação da inclusão.

Considerando essa realidade, nesta pesquisa, procuramos compreender discursivamente quais foram as efetivas contribuições do PNAIC para a formação dos professores alfabetizadores atuantes no ensino da Matemática para alunos surdos. Como objetivos específicos, esta pesquisa também analisou os efeitos de sentidos presentes nas tecituras dos cadernos de Matemáticas e de Educação Inclusiva do PNAIC, voltados para a formação dos professores no ensino de Matemática para alunos surdos, e compreendeu como as atividades propostas pelo PNAIC, materializadas no caderno de Matemática, podem promover o ensino de Matemática para o aluno surdo.

Este trabalho resultou, em grande parte, das minhas inquietações no início da minha Licenciatura Plena em Pedagogia, que concluí no ano de 2005. Nessa altura, vários questionamentos surgiram com relação aos processos de ensino e de aprendizagem voltados para pessoas que possuíam desafios de aprendizagem, principalmente as pessoas surdas. O motivo inicial dessas reflexões foi o fato de eu ser mãe de uma menina surda, que iniciava sua vida escolar na Educação Infantil. Acompanhando seu percurso, eu vivenciava seu fracasso na aquisição da língua oral e as dificuldades do seu desenvolvimento escolar. Daí, surgiram inquietações várias. Foi então crescendo em mim a necessidade de conhecer mais sobre a pessoa surda e sobre a sua forma de comunicação. Como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentei a pesquisa intitulada “A família e o surdo: língua de sinais como meio de comunicação”. No decorrer dessa pesquisa, dialogando com vários autores, pude

repensar conceitos e concepções sobre a realidade da pessoa surda e sobre suas diferenças linguísticas. A partir desse trabalho, com a concepção clara de que a Libras é a língua materna do surdo, compreendi que a família deveria ser a primeira a buscar a incluir a pessoa surda, aprendendo também a comunicar-se por meio da língua de sinais. Após essa experiência, busquei uma formação específica para trabalhar como tradutora e intérprete de Libras. Esse contato com a comunidade surda ampliou o meu olhar para as relações entre o sujeito surdo e seus professores na Educação Básica. Foram anos acompanhando os relatos dos professores alfabetizadores, que assumiam não se sentirem preparados para ensinar alunos surdos, atribuindo essa insegurança ao fato de não se comunicarem por meio da Libras e também à ausência de capacitação específica na formação inicial que lhes permitisse lidar adequadamente com a especificidade desse público.

Sendo assim, meu objeto de interesse e de estudo, no Mestrado, é a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com a qual tive o primeiro contato na graduação, período em que me vi diante de vários questionamentos, conforme já relatei. O que mais me estimulava e continua me estimulando é a formação dos professores da Educação Básica, bem como a sua prática pedagógica no tocante ao ensino e à aprendizagem dos alunos com surdez em uma perspectiva bilíngue.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a materialidade discursiva dos cadernos do PNAIC que discutem a Educação Inclusiva e o ensino da Matemática, especificamente a Educação de e para sujeitos surdos. Pretende-se, assim, analisar as contribuições do programa para a formação dos professores alfabetizadores no ensino de Matemática. É oportuno frisar que o PNAIC teve como meta capacitar o professor alfabetizador em Língua Portuguesa e em Matemática, englobando, em sua proposta, a capacitação dos profissionais para atuarem em uma perspectiva inclusiva voltada para alunos público-alvo da Educação Especial– entre esse público, estão logicamente as pessoas com surdez. A hipótese é a de que a política (pública) educacional, materializada no PNAIC, tenha contribuído para a formação continuada de professores que atuam na Educação Básica, apresentando uma proposta bilíngue para o ensino do surdo.

Pesquisas com relação ao ensino do sujeito surdo, embora tenham avançado significativamente no Brasil, ainda requerem um envolvimento científico para atender a essa demanda educacional. Foi isso o que mostrou a consulta que fizemos a bancos de dados de vários programas de Mestrado e Doutorado. Pesquisas que envolvam

essa temática são, de fato, ainda relativamente escassas. A partir de um levantamento realizado no Banco de Dissertações e Teses das duas universidades públicas do estado do Mato Grosso, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), foi possível perceber o quanto pesquisas sobre a Educação dos surdos ainda estão em etapa incipiente nesse estado. Pesquisas sobre a realidade de outros estados não revelaram uma realidade diferente. Isso reforça a importância de uma pesquisa como a que é ora proposta.

Essa busca de dados nos programas de Mestrado e Doutorado de Mato Grosso, a que nos referimos, aconteceu no mês de julho de 2017. Em primeiro lugar, foi realizada uma busca nos *sites* do Banco de Teses de Mestrado e Doutorado nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Linguística da UNEMAT, *campus* universitário de Cáceres. Foi encontrada uma pesquisa na área de Educação de surdos, voltada para o estudo da Libras; porém, ela não abordava o PNAIC. Pesquisamos, ainda, no Banco de Dissertações do Mestrado em Estudos Literários, do *campus* Universitário de Tangará da Serra, e também não foi encontrada nenhuma pesquisa que discutisse a Educação de surdos ou o PNAIC. Com a pesquisa no *campus* de Barra do Bugres, mais especificamente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática, foram encontradas cinco Dissertações envolvendo a temática do PNAIC e o Ensino de Matemática; dessas cinco, quatro já estão finalizadas e há uma em andamento (Dissertação), porém nenhuma discutia sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva ou a surdez. Quanto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, nele não encontramos nenhum resultado sobre a Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para a pessoa surda ou sobre o PNAIC. O quadro 1 a seguir esquematiza os achados relativos ao *campus* de Barra do Bugres.

Quadro 1 - Relação de pesquisas de Mestrado da UNEMAT, *campi* de Barra do Bugres e de Cáceres, que versam sobre o PNAIC e a Libras, desenvolvidas até 2017.

ÁREA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	LINHA DE PESQUISA	TÍTULO/TEMA	OBJETIVOS	AUTOR(A)	ANO
Ensino de Ciências e Matemática – PPGECCM	Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática.	Sentidos da formação continuada do PNAIC em Feliz Natal/MT: impactos no Ensino de Matemática na Educação Básica	Compreender os efeitos de sentido referentes ao ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, produzidos no discurso dos sujeitos-professores alfabetizadores (SPA) participantes da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 2014, no município de Feliz Natal/MT.	Rejane Riggo Paula	2017
Ensino de Ciências e Matemática – PPGECCM	Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática.	“Formação continuada em (dis)curso: o PNAIC no imaginário das coordenadoras em Barra do Bugres – Mato Grosso”	Compreender o imaginário em relação à formação continuada de professores alfabetizadores em Matemática, a partir do discurso das coordenadoras do município de Barra do Bugres, Mato Grosso (MT)	Valdineia Ferreira dos Santos Piasson	2017
Ensino de Ciências e Matemática – PPGECCM	Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores em Ciências e Matemática	“Sentidos na formação continuada de professores que ensinam Matemática: o PNAIC na rede municipal de Brasnorte – MT”	Analisar quais são os sentidos produzidos por um grupo de alunos surdos em um curso de inglês na modalidade a distância.	Rosane Aparecida dos Santos	2017
Ensino de Ciências e Matemática – PPGECCM	Ensino de Ciências e Matemática – PPGECCM	“Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: sentidos de formação continuada em matemática e das práticas pedagógicas de professores no município de Araputanga”	Analisar as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores que participaram da Formação continuada em matemática, no ano de 2014, proporcionada pelo PNAIC.	Jorcélia Ermínia da Silva Carneiro	Em andamento
Linguística PPGL – <i>campus</i> de Cáceres	Linguística	“Fonética e fonologia da Libras: o acento”	Compreender a história da Libras e evidenciar a presença do elemento prosódico acento na Libras.	Alessandra Figueiredo Kraus Passos	2018

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Já no Banco de Dissertações de Mestrado e de Teses de Doutorado da UFMT, nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, em Linguística e em Ciências Naturais do *campus* de Cuiabá, encontramos sete pesquisas, conforme esquematiza o quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Relação de pesquisas de Mestrado e Doutorado da UFMT, *campus* de Cuiabá, que versam sobre a surdez e o ensino de pessoas surdas, desenvolvidas até 2017.

ÁREA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	LINHA DE PESQUISA	TÍTULO/TEMA	OBJETIVOS	AUTOR(A)	ANO
Estudos de Linguagem	Paradigmas do Ensino de Línguas	“A Metodologia de Sala de recursos Multifuncionais para a Educação Linguística dos Surdos: Um Estudo Bakhtiniano”	Compreender de que maneira as professoras da SRM desenvolvem e aplicam os três momentos didático-pedagógicos na Educação do surdo, e quais as contribuições desses momentos para a aprendizagem em sala de aula; 2) entender, ainda, como se dá a interação entre o aluno e os professores nesse processo de ensino-aprendizagem.	Sebastiana Almeida Souza	2014
Estudos de Linguagem	Estudos Linguísticos	“Alunos Surdos – Alunos ouvintes: Uma análise Dialógica de Momentos Interacionais”	Observar se há interação entre alunos surdos e alunos ouvintes no ambiente escolar.	Sérgio Henrique de Souza Almeida	2014
Estudos de Linguagem	Paradigmas do Ensino de Línguas	“A Ostra se Abriu: Percepções de Alunos Surdos Sobre seu Processo de Aprendizagem de Língua Inglesa em um Curso a Distância”	Analisar quais são os sentidos produzidos por um grupo de alunos surdos em um curso de inglês na modalidade a distância.	Priscila Aparecida Moraes Henkemaier Xavier	2014
Estudos de Linguagem	Paradigmas do Ensino de Línguas	“Ensino-Aprendizagem do Sujeito Surdo: um estudo de caso”	Discutir o papel da afetividade e das interações na aprendizagem e no desenvolvimento de um sujeito surdo inserido em uma família ouvinte.	Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro	2014
Ciências Naturais	Ensino de Biologia	“O ‘Cogsentidos’ como Facilitador da Aprendizagem de Estudantes Surdos e Ouvinte”	Investigar o uso dos sentidos como potencializadores da aprendizagem de estudantes surdos e ouvintes, utilizando, para tanto, materiais inclusivos bilíngues (Libras/Português).	Tatianne Fernanda Lopes Haroim	2016
Educação	Educação em Ciências e Educação Matemática	“Educação em Ciências Naturais para Surdos: Uma Análise de Experiências Pedagógicas”	O objetivo é analisar experiências pedagógicas a partir da perspectiva de uma professora, identificando desafios, posicionamentos e potencialidades na Educação em Ciências Naturais voltada para alunos surdos.	Ana Paula Medeiro Destro	2017
Educação	Educação em Ciências e Educação Matemática	“Fotografia como Prática de Enunciação: Experiências Vivenciadas na Educação em Ciências naturais para Surdos, no Contexto do Projeto Novos Talentos/UFMT/Capes”	Analisar experiências vivenciadas no Projeto “Novos Talentos/UFMT/Capes”, notadamente no que se refere ao uso de fotografia na Educação em Ciências Naturais para estudantes surdos.	Amanda Yasmim Cezarino	2017

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Entre os 275 trabalhos pesquisados, apenas sete abordavam temáticas como o sujeito surdo, a relação entre o ensino e a aprendizagem desse alunado, a sua inclusão e relação familiar. Desses sete trabalhos encontrados, apenas dois investigaram sobre práticas pedagógicas e sobre a formação de professores que atendem a pessoas surdas. Nenhuma das pesquisas discutiu sobre o PNAIC e sobre a formação de professores na perspectiva do ensino e de aprendizagem da Matemática para sujeitos surdos.

Dando continuidade à investigação sobre as produções acadêmicas em relação ao assunto em questão, decidimos averiguar em que passo estavam acontecendo as pesquisas em outro programa de pós-graduação, em outro estado brasileiro, para que pudéssemos traçar um panorama das produções. O programa escolhido foi o da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Trata-se de uma Instituição de Ensino Superior, pública e federal, com sede no estado de São Paulo. Ela oferta 51 Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em diversas áreas do conhecimento. A escolha por pesquisar programas dessa universidade se deveu ao fato de que, no decorrer das disciplinas obrigatórias do Mestrado, tivemos contato com algumas dissertações e teses produzidas nessa universidade, envolvendo o tema da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e da pessoa surda. A pesquisa no seu Repositório Institucional revelou, no período de 2010 a 2017, um total de 5.970 dissertações e 2.620 teses, sendo que o filtro foi a escolha de programas afins às áreas das Ciências Humanas e Ciências Exatas oferecidos pela Instituição. Os programas foram: Mestrado e Doutorado em Educação, Mestrado e Doutorado em Educação Especial e Mestrado e Doutorado em Linguística. Na área das Ciências Exatas, foram pesquisados os programas de Mestrado e Doutorado em Matemática e Mestrado Profissional em Matemática (Profmat).

Nos Programas de Pós-Graduação de Matemática, no Profmat e no de Educação, não foi encontrado nenhum trabalho envolvendo a Educação Matemática Inclusiva, na perspectiva da Educação Especial para surdos ou o PNAIC. Já nos programas de Linguística, encontramos três publicações. Elas discutiam, em relação a alunos surdos, os processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, a aquisição de língua estrangeira por alunos surdos e os discursos produzidos em um fórum de discussões da plataforma Moodle. Já no Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Educação Especial foram encontradas 14 dissertações, envolvendo a temática da surdez ou da pessoa surda, que discutiam inclusão escolar,

ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, professor interlocutor, atuação profissional, ensino de Libras, ensino informatizado com frações, profissional intérprete e licenciaturas em Libras. Esquematizamos essas informações no quadro 3.

Quadro 3 - Relação de pesquisas de Mestrado da UFSCar, *campus* de São Carlos, que versam sobre a surdez e o ensino de pessoas surdas, desenvolvidas entre 2010 e 2017.

ÁREA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	LINHA DE PESQUISA	TÍTULO/TEMA	OBJETIVO	AUTOR(A)	ANO
Linguística	--	"Ensino de Língua estrangeira e inclusão percepções de aluno com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares"	Investigar as percepções sobre as aulas de língua inglesa de aluno com surdez ou com algum grau de perda auditiva, em escolas públicas estaduais.	Ana Cláudia Ferrari Rubio	2010
Educação Especial	--	"Concepções dos professores de português sobre surdez e alunos surdos num curso de formação continuada"	Verificar se as concepções dos professores de português, referentes aos seus alunos surdos, sofreram modificações após frequentarem um curso de formação continuada intitulada Língua Portuguesa para Surdos.	Luciana Aparecida Furlan	2011
Educação Especial	Educação do indivíduo especial	"Análise do ensino e aprendizagem de crianças com surdez incluídas no ensino regular"	Investigar e analisar de que forma está ocorrendo o ensino e a aprendizagem de crianças com surdez, incluídas em escolas regulares de ensino de uma cidade de médio porte do interior paulista.	Regiane da Silva Barbosa	2011
Educação Especial	Análise de Discurso	"Análise discursiva de documentos oficiais sobre o sujeito surdo"	Analisar discursivamente as imagens que os documentos oficiais constroem da sociedade desprovida de audição.	Lílian Pereira de Carvalho	2012
Linguística	--	"Escrevo numa língua que não é minha: apontamentos sobre processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita por surdos alfabetizados"	Investigar e discutir (vislumbrar) caminhos para a aquisição da Língua Portuguesa escrita por surdos.	Telma Gomes Novato Sant'Anna	2012
Educação Especial	--	"O que dizem surdos e gestores sobre vestibulares em libras para ingresso em universidades federais"	Investigar como os surdos que prestaram o vestibular vídeo-gravado em Libras de duas universidades federais perceberam o atendimento às suas necessidades linguísticas, bem como as impressões dos gestores dessas avaliações.	Luiz Renato Martins da Rocha	2013

Educação Especial	--	“O que dizem os intérpretes de Libras do sudeste goiano sobre a formação e atuação”	Analisar as características da formação dos intérpretes de Libras do sudeste Goiano na área da surdez/libras e, verificar quais os limites e potencialidades observados pelos mesmos para atuação junto aos alunos surdos que cursam o Ensino Fundamental (2.ª fase) e/ou Ensino	Uiara Vaz Jordão	2013
Educação Especial	--	“O professor interlocutor no contexto da Educação de surdos: aspectos da atuação deste novo profissional”	Investigar o papel do PI na escola regular e quais são suas implicações de sua formação docente no processo de interação linguística e na mediação do conhecimento ocorridas entre professores ouvintes e alunos surdos, na Educação para surdos.	Maurem Alessandra Abreu dos Santos	2013
Educação Especial	--	“Discutindo a atuação do professor interlocutor de Libras a partir de um grupo de formação”	Analisar uma estratégia de formação continuada para professores interlocutores.	Cristina Fracasso Caetano	2014
Educação Especial	Produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial	“Relações dialógicas entre professores Surdos e o ensino de Libras”	Compreender as histórias dos professores de Libras no Brasil e a natureza dos saberes (científicos/técnicos) destinados a eles no espaço de formação inicial.	Neiva de Aquino Albres	2014
Educação Especial	--	“Implementação da disciplina de libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo”	Investigar o processo de implementação da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas de instituições de Ensino Superior em cidade de médio porte no interior de São Paulo.	Otávio Santos Costa	2014
Educação Especial	--	“O intérprete de Libras no contexto de conferência: reflexões sobre sua atuação”	Conhecer e melhorar a atuação do intérprete de Libras no contexto de conferências.	Kátia Andréia Souza dos Santos	2015
Linguística	--	“O gênero fórum de discussão online na formação continuada de orientadores de estudos do PNAIC: caracterização e potencialidades”	Discutir a respeito das interações que ocorrem nos fóruns oferecidos na plataforma Moodle para Orientadores de Estudos.	Larissa de Paula Ferreira	2015
Educação Especial	Centro de Educação e Ciências Humanas	“Ensino informatizado de frações a crianças surdas e ouvintes por meio do paradigma de equivalência de estímulos”	Investigar o aprendizado de frações em três crianças surdas usuárias de Libras e três crianças ouvintes.	Vanessa Cristina Angelotti	2016

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Analisando o Programa de Doutorado em Educação Especial da UFSCar, encontramos oito teses, que abordam as seguintes temáticas: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Educação de surdos, Português como segunda língua, ensino e aprendizagem de Libras por meio de Moodle da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tradutores e intérpretes de Libras e práticas pedagógicas de professores, conforme mostra o quadro 4.

Quadro 4 - Relação de pesquisas do Doutorado em Educação Especial da UFSCar, campus de São Carlos, que versam sobre a surdez e o ensino de pessoas surdas, desenvolvidas entre 2010 e 2017.

ÁREA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE DOUTORADO	LINHA DE PESQUISA	TÍTULO/TEMA	OBJETIVO	AUTOR	ANO
Educação Especial	--	"Formas do trabalho docente em duas escolas especiais de surdos: estudos históricos e de representações sociais"	Conhecer como se trabalhou e como se trabalha na Educação de surdos para propor reflexões e reformulações às políticas públicas normalizadoras que ainda ocorrem na Educação das pessoas deficientes.	José Anchieta de Oliveira Bentes	2010
Educação Especial	Educação do Indivíduo Especial	"Reconhecimento do talento em alunos com perdas auditivas do ensino básico"	Reconhecer os alunos com talentos e perdas auditivas nos incluídos em escolas regulares.	Rosemeire de Araujo Rangni	2012
Educação Especial	Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial	"O fazer intérprete educacional: práticas estratégias e criações"	Analisar e discutir o fazer do Intérprete Educacional, profissional recente em nosso país e cujas pesquisas sobre sua atuação, em sala de aula, mostram-se incipientes no sentido de melhor compreender as práticas, estratégias e criações no processo de tradução e interpretação de /para Libras.	Lara Ferreira dos Santos	2014
Educação Especial	--	"Educação de surdos no Estado de Mato Grosso do Sul: Desafios da Educação Bilíngue no contexto da Educação Inclusiva"	Evidenciar a proposta de Educação para surdos no estado de Mato Grosso do Sul, a fim de identificar seu delineamento em uma escola polo para surdos, focando a Educação bilíngue no contexto da Educação Inclusiva.	Raquel Elizabeth Saes Quiles	2015
Educação Especial	Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial	"O processo de ensino aprendizagem de Libras por meio do Moodle da UAB"	Contribuir com a UFSCar e outras instituições de Educação Superior, promovendo a melhoria e a qualidade do ensino e da aprendizagem da disciplina de Libras na modalidade a distância.	Mariana de Lima Isaac Campos	2015

Educação Especial	--	"Português como segunda Língua para surdos: a escrita construída em situações de interação mediada pela Libras"	Descrever e analisar o processo de escrita em Língua Portuguesa, como segunda língua, empreendido por participantes surdos, em contexto interacionais de oficinas, a partir de um trabalho de reescrita coletiva de uma história de aventuras, refletindo sobre as interações interdiscursivas entre língua de sinais e português escrito.	Djair Lázaro de Almeida	2016
Educação Especial	--	"O Enem como via de acesso do surdo ao Ensino Superior brasileiro"	Avaliar o acesso do surdo ao Ensino Superior brasileiro por meio do Enem.	Diléia Aparecida Martins Briega	2017
Educação Especial	Produção Científica e Formação de Recursos Humanos em Educação Especial	"Educação de surdos: Estudo Bibliométrico de teses e dissertações. (2010-2014)"	Elaborar um estado do conhecimento sobre a Educação de surdos com base de pesquisas acadêmicas de Mestrado e Doutorados defendidos no ano de 2010 a 2014.	Denise Mariana Ramos	2017

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Por meio desse levantamento, foi possível notar que, na UFSCar, há um número considerável de produções sobre a Educação dos surdos. Tal fato é certamente reflexo de essa ser a única universidade do país que há mais de 30 anos atende à demanda formativa de nível de Pós-Graduação em Educação Especial. Por outro lado, esse número expressivo também demonstra um interesse, por parte da comunidade acadêmica daquela universidade, de fomentar tais discussões, atendendo, assim, a uma demanda na formação de professores que atuam diretamente com a Educação Inclusiva, especificamente com as pessoas público-alvo da Educação Especial. Entendemos, assim, que há um campo aberto para que se invista em pesquisas sobre a Educação Especial em programas de Mestrado e Doutorado também no estado de Mato Grosso, para proporcionar uma formação profissional aos professores que atenda às necessidades sociais locais.

Outro fato digno de nota é que, embora a UFSCar venha desenvolvendo pesquisas relacionadas à surdez e ao sujeito surdo, no período de sete anos, houve uma quantidade menor de dissertações e teses relativas ao ensino da Matemática envolvendo a temática da surdez – de fato, encontramos apenas um trabalho, sobre o ensino de frações, que foi realizado envolvendo a Matemática ensinada ao sujeito

surdo. Essa realidade mostra a necessidade de um fortalecimento em produções nessa área do conhecimento não apenas na UNEMAT, mas também na UFSCar.

Esta exposição inicial demonstra, portanto, a relevância do tema proposto nesta pesquisa para o meio acadêmico, principalmente para a UNEMAT, que está iniciando pesquisas voltadas ao ensino, à aprendizagem dos sujeitos surdos e à formação de professores para a atuação com esse alunado.

A partir desta pesquisa, espera-se o desenvolvimento de reflexões que possibilitarão novas investigações na área em questão. A intenção é contribuir para a discussão e a formulação de políticas educacionais que orientem o processo de formação continuada do professor que está atuando na Educação Básica e lidam diretamente na Educação do sujeito surdo.

Esta pesquisa está estruturada em seis capítulos, contando com esta introdução. No segundo capítulo, traçamos um breve histórico sobre a surdez e sobre o sujeito surdo ao longo da história da humanidade, bem como sobre as políticas educacionais de inclusão, na perspectiva da Educação Especial no Brasil. Discutimos, ainda, as políticas públicas voltadas para a Educação dos surdos e as principais tendências educacionais nessa área. No terceiro capítulo, abordamos a formação dos professores de Matemática e a Educação do sujeito surdo. Propomos uma discussão sobre a temática da formação dos professores a partir da década de 1970, discutindo também a formação inicial e continuada dos professores que ensinam Matemática, ressaltando a formação do professor alfabetizador que ensina essa disciplina. A discussão abrange tanto a formação quanto o ensino de Matemática a alunos surdos. No quarto capítulo, apresentamos o método de pesquisa, que se filiou à Análise do Discurso de linha francesa. Nesse capítulo, apresentamos ainda o percurso para a constituição do *corpus* da pesquisa. No quinto capítulo, buscamos compreender e analisar o *corpus* da pesquisa, os cadernos do PNAIC voltados para a Alfabetização Matemática. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2 BREVE EXPLICAÇÃO SOBRE A SURDEZ E O SUJEITO SURDO NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

Pode se dizer que, desde os tempos mais remotos, a surdez e o sujeito surdo estão presentes na história da humanidade, que registrou também as dificuldades de comunicação entre os sujeitos surdos e os ouvintes. De fato, desde sempre a questão da inclusão do sujeito surdo colocou-se como uma questão que paira à volta da surdez. Para entendermos sobre esse grupo de minoria linguística, faz-se necessário compreendermos também sobre seu processo histórico e sobre como essas pessoas foram se constituindo como sujeitos de direitos, inseridos na sociedade. Em determinadas épocas, os sujeitos surdos eram considerados como pessoas sem alma, pelo fato de não poderem compartilhar da Língua do grupo dominante.

Neste capítulo, por meio de diferentes autores, apresentamos dados históricos sobre como os surdos foram sendo vistos pelas diferentes sociedades ao longo da história da humanidade. “Navegar” a história do sujeito surdo tem o objetivo justamente de entender algumas questões que permeiam, na atualidade, a Educação desses sujeitos.

Ao voltar o nosso olhar para a história dos sujeitos surdos, percebemos que as visões das sociedades em relação a eles sofreram vários deslocamentos em diferentes épocas e locais. Em alguns países e em determinados períodos históricos, os sujeitos surdos foram tidos como deuses; em outros momentos, foram vítimas das mais diversas atrocidades, sendo oferecidos até mesmo em sacrifício para os deuses ou destinados a bobos da corte para diversão da realeza (SALES, 2009). Os chineses lançavam as crianças surdas no mar e os gauleses sacrificavam-nos aos deuses Teutates. No antigo Egito, por outro lado, as pessoas surdas eram admiradas, temidas, respeitadas e comparados aos deuses locais. Portanto, elas recebiam adoração e acreditava-se mesmo que seriam os mediadores entre os deuses e os faraós (CARVALHO, 2007). Na tradição hebraica, no Pentateuco, a lei faz referência aos surdos e aos cegos e vê-os como cidadãos protegidos.

Na Grécia Antiga, por sua vez, os surdos eram considerados indivíduos incapazes. Aristóteles ensinava que eles, por não terem linguagem, seriam incapazes de raciocinar. Em Esparta, jogavam-se os recém-nascidos surdos do alto dos

rochedos. Entre os romanos, Sêneca¹ afirmava: “Matam-se cães quando estão com raiva; exterminam-se touros bravos; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas; matamos os fetos recém-nascidos monstruosos; se nascerem defeituosos afogamo-los, não devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis”.

Os romanos consideravam os surdos imperfeitos e, por isso, destituídos do direito à cidadania. Não podiam celebrar contratos, elaborar testamentos e até possuir propriedades ou reclamar heranças, coisas que eram facultados apenas aos poucos deles que conseguiam falar (CARVALHO, 2007). Podemos perceber que, em várias épocas e diferentes locais, o que marca o processo histórico dos surdos é a discriminação, o preconceito e o não pertencimento à sociedade. Os surdos eram, de fato, comumente vistos como sujeitos capazes de se relacionar nas mais diferentes relações sociais – e, o que é ainda pior, esses sujeitos, durante muito tempo, sequer eram considerados seres humanos, devendo ser sacrificados ao nascer.

Durante muitos anos, a surdez foi também vista exclusivamente como uma patologia. Em determinados momentos históricos, os surdos foram vítimas de várias experiências científicas, cujo objetivo era descobrir a cura para esse estado. Por outro lado, também existiram pesquisadores que se propuseram a pensar estratégias que atendessem às necessidades educacionais desse público, conforme veremos neste trabalho. Girolamo Cardano é exemplo disso. No século XVI, Cardano² reconhece que os sujeitos surdos seriam dotados de inteligência, habilidade e competências, e que poderiam aprender a língua escrita e utilizar a língua de sinais para ensinar os sujeitos surdos. Strobel (2009) afirma o seguinte:

Girolamo Cardano (1501-1576) reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmava que ‘...a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo’. Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos (STROBEL, 2009, p. 19).

Por outro lado, nesse período, embora houvesse pessoas que defendiam a Educação dos surdos e a inclusão deles na sociedade, assim como Cardano o fazia, ainda havia ainda uma forte negação dos direitos desses indivíduos pela sociedade

¹Lúcio Aneu Sêneca, ou Sêneca, foi um dos mais renomados advogados, escritores e intelectuais do Império Romano (HONORA; FRIZANCO, 2009).

²Girolamo Cardano, nascido em Pavia, na Lombardia, Itália, foi médico e filósofo (HONORA; FRIZANCO, 2009).

ouvinte. No século XVI, a Educação escolar era destinada tão somente para o clero e para alguns nobres. Na contramão dessa forma de pensar, o monge espanhol beneditino Pedro Ponce de León (1520-1584) preocupou-se em ensinar sujeitos surdos, tendo criado a primeira escola voltada para esse público. Os seus primeiros alunos foram dois irmãos de uma abastada família espanhola. Embora não tenham chegado até nós detalhes sobre a metodologia utilizada por León para a alfabetização desses alunos, sabe-se que ele iniciava o ensino por meio da leitura e da escrita e depois da fala do alfabeto manual (HONORA; FRIZANCO, 2009). A experiência de León mostra-nos que a alfabetização dos surdos, enquanto processo histórico, não se deu como algo natural, mas antes intencional, impulsionado por interesses econômicos. De fato, León educava apenas os filhos dos nobres, uma vez que se, fossem filhos primogênitos, eles não poderiam de outro modo herdar o título.

Por outras palavras, nos primórdios da história da Educação dos surdos, somente os filhos das abastadas famílias tinham direito à Educação. Os surdos de famílias pobres, automaticamente, ficavam à margem desse processo. Portanto, uma grande parcela dos surdos, a maioria, ficava isolada, à mercê da sociedade, sendo infelizmente vítima de várias atrocidades.

Ainda a respeito das questões relacionadas à Educação dos sujeitos surdos, segundo Goldfield (1997), outro professor espanhol a se preocupar em desenvolver a Educação de surdos foi Ivan Pablo Bonet. Em 1613, Bonet desenvolveu um trabalho com um membro da família Velasio, utilizando como enfoque metodológico o treinamento da fala e dos gestos, de modo semelhante ao da metodologia já usada na época. Já no século XVIII, encontramos a atuação de dois professores, Jacob Rodrigues Pereira (1715-1790) e o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789). Pereira começou seu trabalho com surdos alfabetizando sua irmã surda e, depois, um adolescente de 16 anos. Segundo Góes e Campos (2014), L'Épée, "pai dos surdos", como ficou conhecido, dedicou o seu trabalho à Educação dos surdos que vagavam nas ruas de Paris, experiência essa que o fez criar sinais metódicos, além de conhecer e aprender a língua de sinais. O abade utilizava a língua de sinais dos surdos e também alguns sinais criados por eles e, dessa forma, foi o primeiro a respeitar o próprio conhecimento linguístico da comunidade surda.

O contato de L'Épée com a comunidade surda significou vários avanços para a Educação desse público. Em 1760, foi fundada a primeira escola pública para surdos do mundo, o Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris, que investiu no

treinamento de vários professores atenderem às especificidades desse público. L'Épée também publicou um livro sobre o ensino dos surdos-mudos por meio de sinais metódicos, intitulado "A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos". Além disso, criou regras sintáticas e aprimorou o alfabeto manual criado por Pablo Bonnet (GÓES; CAMPOS, 2014). Bonnet, um padre espanhol do séc. XVII, foi outro pioneiro nesta área. Iniciou seu trabalho com a Educação religiosa de duas irmãs surdas, criando "sinais metódicos", que tentou traduzir para a língua de sinais. No entanto, o padre recebeu várias críticas por parte de quem defendia o oralismo.

Nos séculos XIX e início do XX, iniciam-se as disputas entre diferentes metodologias para a Educação dos surdos. Nos Estados Unidos, foi travada uma batalha intelectual entre Edward Miner Gallaudet (1837-1917) e Alexandre Graham Bell (1847-1922). O que estava em jogo eram dois extremos: de um lado, os adeptos das concepções que mesclavam o oral e o manual; de outro, os defensores do oralismo puro. Gallaudet foi um ardente defensor da abordagem bimodal, ou seja, aquela que utilizava tanto a comunicação total, quanto a diglósica (bilinguismo). Góes e Campos (2014) ressaltam que, no ano de 1870, Alexander Graham Bell, que foi foniatra e inventou o telefone, escreveu vários artigos, tecendo críticas sobre o casamento apenas entre as pessoas surdas. Criticou também a cultura surda e as escolas com residências para surdos, pois, segundo ele, esse contato entre os surdos não permitia que eles tivessem contato com os ouvintes e isso contribuiria para uma espécie de segregação.

Até a metade do século XIX, tanto na Europa, quanto nos Estados Unidos, houve um aumento de instituições que utilizavam os métodos do oralismo puro ou a abordagem oral-manual. Contudo, após a realização da Convenção Internacional de Milão³, que discutiu a Educação dos surdos, foi determinada, pelos educadores que participaram do evento, a oficialização do método oral, que priorizava a fala em detrimento da linguagem dos sinais. Os educadores que defendiam o oralismo acreditavam que, somente por meio da aquisição da fala, a pessoa surda poderia se integrar à sociedade.

³Foi um Congresso Internacional de Educação de Surdos que aconteceu em Milão, no ano de 1880. O objetivo era discutir a qualidade da Educação de surdos e a escolha do método mais adequado para o ensino. Foi, então, votado o método oral, considerado superior ao método de sinais. Embora o Congresso tivesse tal objetivo, é digno de nota o fato de que contou com a participação de apenas um participante surdo, que não teve direito a voto.

Essa posição oralista manteve-se até a década de 1970 do século passado. Antes dessa época, portanto, a pessoa surda era praticamente impedida de se comunicar por meio da língua de sinais. Essa dominação da linguagem oral durou por quase 100 anos, o que fez com que os surdos não adquirissem a língua oral, como era desejado pelos defensores desse método. Desse modo, podemos afirmar que essas supostas restrições não solucionaram os problemas da Educação das pessoas surdas, antes reforçando ainda mais a discriminação social.

A partir de 1960, graças à influência dos seguidores de Gallaudet, o quadro se reverteu e a metodologia oral-manual reconquistou seu espaço no âmbito educacional para as pessoas surdas. Em dois grandes eventos, um ocorrido em Paris, no ano de 1971, e o outro em Washington, em 1975, foram discutidas as dificuldades da aprendizagem por meio do oralismo e o insucesso da lei que determinou o uso dessa metodologia que obrigava a pessoa surda a aprender a língua majoritária do restante da sociedade ouvinte. Eis que surge, então, após várias discussões, uma mudança na visão do ensino e na aprendizagem da pessoa surda. Essa mudança passou a garantir o acesso à língua de sinais. Graças às pesquisas desenvolvidas por diversos pesquisadores, na França, na Suécia e na Dinamarca, o bilinguismo foi aos poucos ganhando força.

No Brasil, o marco inicial da história da Educação dos surdos foi a criação, no ano de 1857, do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos (Ines) (MAZZOTA, 2012). Dois anos antes disso, em 1855, o surdo e professor francês Ernest Huet apresentara uma espécie de relatório ao Imperador D. Pedro II, em que demonstrava a importância da fundação de uma escola para surdos no país – Huet já havia dirigido na França uma iniciativa semelhante. D. Pedro II tinha um neto parcialmente surdo, filho da Princesa Isabel (HONORA; FRIZANCO *apud* SOARES, 2009), o que pode ter contribuído para sensibilizar o estadista para a causa do professor francês. Com a ajuda de Manoel Pacheco da Silva, então reitor do Imperial Colégio D. Pedro II, o governo imperial decide então fundar o instituto. Nos planos de ensino de Huet, constavam as disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, linguagem articulada e leitura labial, sendo que esta última seria reservada apenas àqueles alunos surdos que apresentassem aptidão para desenvolver a linguagem oral (OLIVEIRA, 2006). Desse modo, os alunos passaram a ser ensinados por meio da língua escrita e da língua de sinais e, já naquela época, conseguiram se desenvolver e expressar suas ideias,

facilitando a convivência com a sociedade ouvinte. No ano de 1861, Ernest Huet viaja para o México, após dedicar cinco anos de trabalho no Ines. Os seus sucessores na direção passaram a ser ouvintes (OLIVEIRA, 2006), o que influenciou logicamente a forma de gestão do órgão.

No período de 1980 a 1990, a história do surdo é marcada por várias manifestações e reivindicações do povo ao governo brasileiro em relação ao direito à Educação dos surdos, à oficialização da Libras e à formação de professores (MORIL; SANDER, 2015). Começam, assim, a surgir algumas políticas públicas voltadas para essa área, reconhecendo o direito constitucional de acesso à Educação. Tratamos dessas políticas no subtópico a seguir.

2.1 Políticas educacionais de inclusão

Para falarmos sobre políticas educacionais, é preciso entendermos, em primeiro lugar, o conceito de “política pública social” e qual é a sua função na sociedade. Segundo Hofling (2001, p. 31),

Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Considerando essa necessidade, a de diminuir desigualdades, foram também pensadas políticas educacionais para desenvolver ações pontuais, que buscam amenizar os problemas da realidade educacional do país. Guasselli (2017, p. 92) afirma o seguinte sobre as políticas educacionais:

As políticas educacionais vêm criando novas regras, cargos, nomenclaturas, reformulações de cursos. Adaptações de IES, na Educação Básica e superior, bem como definindo modos como ocorrem as articulações epistemológicas e políticas que podem estar determinando as formas que os professores atuam nas instituições de ensino.

Segundo Akkari (2011), as políticas educacionais são um conjunto de decisões que podem ser tomadas de maneira antecipada em prol das necessidades da sociedade, visando assegurar e adequar as necessidades sociais.

Ao se falar em “política de inclusão”, logo se percebe que estamos tratando de um grupo de pessoas que estão sendo excluídas da sociedade. Em busca de modificar aspectos problemáticos da sociedade brasileira, desde o início dos anos

2000, o Governo Federal tem colocado em prática várias ações na área das políticas de inclusão social (KASSAR, 2011). Nas ações de políticas de inclusão voltadas para crianças e adolescentes, estão incluídos programas como o Bolsa Escola e o Erradicação do Trabalho Infantil. Voltado para a Educação, temos também o Programa de Educação Inclusiva. Essas ações foram implantadas para atender a acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário (Declaração de Jomtien, de 1990, Declaração de Salamanca, de 1994, Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho, de 1999 (JESUS *et al.*, 2011)). Podemos constatar no percurso histórico das políticas educacionais que, além de refletirem as discussões presentes nos documentos internacionais, as políticas públicas brasileiras também foram impulsionadas por documentos nacionais. Oliveira (2004, p. 71) afirma que:

Essa concepção inclusiva presente na Política Nacional de Educação Especial no Brasil é influenciada por documentos nacionais – a *Constituição Federal de 1998*, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, o *Plano Decenal de Educação para Todos* (MEC) e o *Estatuto da Criança e do Adolescente* – e documentos produzidos em encontros internacionais, nos quais a Educação Especial constitui-se em tema de debate [...]. (Grifos do autor)

A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, começa a fazer parte na história brasileira como política educacional especificamente no ano de 1994, conforme se nota em diversos documentos oficiais do governo. Assim afirma Oliveira (2004, p. 71):

No Brasil, a Educação Inclusiva está presente como política educacional, no Documento Política Nacional de Educação Especial, de 1994, e em outros textos oficiais, inclusive nos Documentos dos Fóruns de Educação Especial das Instituições de Ensino Superior, promovidos pela Secretaria de Educação Especial do MEC.

Ademais, o que marca o início das políticas públicas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em diversos países, inclusive no Brasil, é a Declaração de Salamanca, que redimensiona a necessidade de que as crianças público-alvo da Educação Especial, estejam matriculadas na Educação Básica. A Declaração dispõe o seguinte:

- toda criança tem direito fundamental à Educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando Educação para todos; além disso, tais escolas [sic] provêem uma Educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (SALAMANCA, 1994).

Após a Declaração de Salamanca (1994), vários foram os percursos seguidos pelo Brasil na busca de atender às demandas das políticas públicas para a Educação Especial. Guasselli (2017) apresenta um apanhado de algumas ações voltadas ao atendimento dos educandos da Educação Especial, garantindo-lhes o direito à Educação Básica de ensino. Essas ações foram elaboradas em diversos documentos em diferentes épocas, tendo como objetivo assegurar o direito à Educação, como já dissemos, e também à cidadania, partindo do princípio básico de que todas as pessoas têm o direito de receber e participar da sociedade, sem nenhuma discriminação. Os documentos, em ordem cronológica, são os seguintes, de acordo com o autor:

a) 1961: aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61), que, em seu art. 2.º, estabelece que a Educação é direito de todos;

b) 1988: promulgação da Constituição Federal, cujo título VIII, art. 208, inciso III, afirma: “[O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”;

c) 1990: aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990), que estabelece como dever do Estado “assegurar à criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 54);

d) 1996: aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), doravante LDB, prevendo “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 4.º, III), além de dispor, no capítulo V (artigos 58, 59 e 60), sobre Educação Especial e “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superação”. Esses artigos foram alterados recentemente pela Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013, especialmente o que se refere à nomenclatura adotada em 1996;

e) 2002: aprovação da Lei n.º 10.436/2002, que dispõe sobre quem é a pessoa surda, sobre sua interação por meio de experiências visuais, sua cultura e, principalmente, sobre a Libras como disciplina curricular da formação do professor e do instrutor dessa área da Educação Especial. A lei determina, ainda, o uso e a difusão da Libras e da Língua Portuguesa para garantir o acesso das pessoas surdas à Educação. Trata, por último, da formação do tradutor e do intérprete, do direito à Educação e à saúde por parte de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, determinando a responsabilidade do poder público e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos no sentido de promoverem o uso e a difusão da Libras.

Há que se considerar, ainda, a necessidade de retomarmos a um período que antecede as discussões sobre o direito da Educação do sujeito público-alvo da Educação Especial, para entender como a sociedade brasileira se posicionava em relação aos sujeitos que estavam à margem, que, além de necessitarem de leis que garantissem o seu acesso a direitos básicos, também precisavam garantir serem vistos e tratados como seres humanos. Trata-se do ano de 1948. Nele, a Organização das Nações Unidas promulgava um texto básico em prol dos direitos humanos, do qual somente 30 anos depois o Brasil seria signatário. Referimo-nos à Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 09 de março de 1978.

Na contramão desse movimento humanista, nesse mesmo período, acontecia no Brasil o enclausuramento de várias pessoas em um dos maiores hospícios da história, conhecido como Colônia e situado na cidade mineira de Barbacena (ARBEX, 2013). Segundo Arbex (2013), o hospício foi considerado por um psiquiatra italiano como um verdadeiro “holocausto brasileiro”, por se tratar de um assassinato em massa de pessoas que eram deixadas à força nesse local por seus familiares ou levados pelos governantes de várias cidades brasileiras, sendo enfiados em vagões de um trem em busca de uma “limpeza das ruas do Brasil”. Os motivos que levaram os familiares e os órgãos públicos a abandonarem esses sujeitos nesse local desumano, segundo Arbex (2013), eram os mais diversos – prostitutas, grávidas abusadas por seus patrões, abandonadas pelos maridos, alcoólatras, homossexuais, filhas que haviam perdido a virgindade antes de se casarem, entre outros casos.

Cerca de 70% das pessoas internadas nesse hospício sequer tinham diagnóstico de doença mental. Eram, portanto, pessoas de algum modo incômodas para a sociedade, deserdados da família que chegavam ao Colônia em vagões. Os

moradores de Barbacena, ao verem o trem chegar, diziam: “Olha o trem de doido”. Essa frase ecoa até hoje na oralidade de muitos brasileiros, especialmente os mineiros, que muitas vezes sequer sabem a origem do sentido que esse discurso carrega.

Internados em Colônia, os pacientes viviam em condições desumanas. Para matar a fome, alimentavam-se de ratos, bebiam urina e água de esgotos e faziam do capim a sua cama. Nas noites frias, faziam círculos para se aquecerem. Muitos não conseguiam sobreviver (ARBEX, 2013). Calcula-se que, nos períodos de maior lotação, 16 pessoas morriam por dia. Após a morte, seus corpos eram destinados às faculdades brasileiras de Medicina, conforme também relata Arbex (2013, p. 14) no trecho a seguir:

Ao morrer, davam lucro. Entre 1969 e 1980, 1.853 corpos de pacientes do manicômio foram vendidos para dezessete faculdades de medicina do país, sem que ninguém questionasse. Quando houve excesso de cadáveres e o mercado encolheu, os corpos foram decompostos em ácido, no pátio do Colônia, na frente dos pacientes, para que as ossadas pudessem ser comercializadas. Nada se perdia, exceto a vida.

Os funcionários que trabalharam em Colônia deviam sigilo em relação ao que acontecia naquele local, sob pena de perderem seus empregos. Apesar disso, no ano de 1970, um dos médicos psiquiatras do hospício formalizou uma denúncia às autoridades, pedindo que se fechasse o local. De nada adiantou; o médico foi apenas demitido e a situação permaneceu, sob os olhos de toda a sociedade mineira. Foi apenas no início dos anos de 1980, com a reforma da psiquiatria, que, mesmo que lentamente, a realidade do lugar começou a mudar.

Talvez o leitor esteja agora se perguntando por qual motivo escrevemos sobre este triste episódio do século XX brasileiro em um estudo sobre a Educação de surdos. Poderíamos, então, apontar como resposta uma inquietação. No período em que eu cursava as disciplinas obrigatórias do PPGECM, participei de aulas de Metodologia Científica, ministradas pela Prof.^a Dr.^a Cláudia Landin Negreiros⁴. Nessa

⁴Possui graduação em Letras Português Inglês pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (1987), graduação em Design de Interiores pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (1988) e mestrado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT (2008). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2013). Atualmente é professora Adjunta III da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Tem experiência na área de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, Educação, discurso e formação de professores. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Senso em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM - UNEMAT - Campus de Barra do Bugres. Docente do ProfLetras - UNEMAT - Campus de Sinop. Fonte: Plataforma Lattes. Acesso em: 02 maio 2018.

oportunidade, em uma de suas explicações, a professora apresentou Colônia à turma e, de imediato, eu me surpreendi com tamanha crueldade, mas, ao mesmo tempo, também me questionava: como isso foi possível?, o que tornou a sociedade local àquela época tão inoperante e alheia em relação ao que acontecia? Confesso que, embora o que aconteceu em Colônia tivesse sido denunciado por repórteres, por meio de um documentário entre os anos de 1950 e 1960, em minha trajetória de leitura e de participação em palestras sobre a história da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, principalmente em relação ao sujeito surdo, nunca tinha ouvido falar a respeito desse manicômio. Na verdade, fiquei também me perguntando onde eu estava, que não tinha ouvido falar a respeito disso. Questionava, também, por que os autores que eu tinha lido até o presente momento não mencionaram esse acontecimento. E mais: como foi afirmado por Arbex (2013), pela maneira desenfreada e aleatória com que chegavam esses sujeitos a Colônia, comecei a me questionar se havia, entre aquelas pessoas, sujeitos surdos ou com outras especificidades. Embora, de fato, não haja registro disso em laudos médicos, foi possível averiguar, no documentário dirigido pela própria Arbex no ano de 2016, baseado no livro que a autora escreveu em 2013, por meio dos relatos de ex-funcionários e também de alguns sobreviventes desse massacre, que houve, sim, a presença de pessoas público-alvo da Educação Especial. No ano de 1980, 20 crianças foram retiradas do Colônia e enviadas para a Unidade da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais, onde permanecem. Elas foram abandonadas por suas famílias, que não queriam ter trabalho com filhos que na época eram considerados “deficientes”. Isso confirma, portanto, a presença não só de mulheres, homens negros ou homossexuais, mas também de pessoas público-alvo da Educação Especial em Colônia. É possível aventar a hipótese credível de que, nesse período de holocausto, muitas pessoas que faziam parte da Educação Especial brasileira foram abandonadas por lá.

Uma vez que, ao longo dos últimos 15 anos, tenho me dedicado às questões relacionadas à Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, especificamente à Educação do sujeito surdo, visualizei, com muita indignação, como os surdos haviam sofrido naquele espaço aterrorizante. Novamente, retomei minhas leituras e, desta feita com um novo olhar, propus-me a entender ou encontrar algum trabalho que abordasse a atrocidade de Colônia mais a fundo. À exceção do trabalho

de Arbex, já aqui citado, ainda não encontrei nenhuma obra nesses moldes até o presente momento.

Contudo, ao reler a obra de Marcos J. S. Mazzotta, intitulada “Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas de 2011”, deparei-me com um relato de uma situação contígua à que aconteceu em Barbacena:

O prestígio desses institutos, diretamente ligados ao governo central, pode ser evidenciado, por exemplo, pelos recursos financeiros a eles destinados. Em 1891 receberam juntos uma verba de 251.000\$000 contos de réis, quantia que ultrapassou os 221.000\$000 designados para a Escola Superior de **Minas Gerais em Ouro Preto**. [...]. Dentre os cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular e as onze instituições especializadas destacam-se: em Santa Catarina, no município de Joinville, o Colégio dos Santos Anjos, de ensino regular particular fundado em 1909, com atendimento a deficientes mentais; no Rio de Janeiro (RJ), Escola Rodrigues Alves, estadual regular para deficientes físicos e visuais, criada em 1905, a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro, particular especializada, criada em 1948 para atender deficientes mentais; **em Minas Gerais, na capital Belo Horizonte, a Escola Estadual São Rafael, especializada no ensino de cegos, criada em 1925, e a Escola Estadual Instituto Pestalozzi, especializada em deficientes auditivos e mentais, criada em 1935 por influência dos trabalhos da professora Helena Antipoff [...]** (MAZZOTTA, 2011, p. 30-32, grifos nossos).

O que mais nos causa perplexidade é o fato de que a cidade de Barbacena está localizada a cerca de 169km da capital mineira, ou seja, bem próxima dos institutos que atendiam a pessoas que eram público-alvo da Educação Especial; mesmo assim, a barbárie de Colônia pôde acontecer sob os olhos de familiares e autoridades do país, que permitiram que várias pessoas morressem ou fossem destituídas de toda a sua dignidade.

Perguntamo-nos, ainda: por que esse acontecimento alarmante, envolvendo seres humanos, que faziam parte do contexto inclusivo social e educacional, não faz parte nas discussões sobre a Educação Especial no Brasil? Se buscarmos na história da pessoa público-alvo da Educação Especial do nosso país, encontramos relatos mencionando que esse público passou por um período de segregação, mas o relato de Colônia não aparece. Percebemos então que há um silenciamento e um apagamento dessa memória e desse período por parte de pesquisadores que se dedicaram à pesquisa da Educação Especial. Isso reflete o fato de que as políticas públicas de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, no Brasil foram desde sempre pensadas apenas por um grupo dominante – aquele composto por pessoas que estão perto dos grandes centros de formação ou cujas famílias podem se organizar para proporcionar condições de acesso e permanência aos grandes

centros. Desde sempre, pessoas que não conseguiram se enquadrar nesse grupo ficaram à própria sorte, sem nenhum atendimento educacional ou sujeitas a condições desumanas, como por exemplo o Hospital Colônia.

Nessa perspectiva, retomemos nossas discussões sobre as políticas públicas, especificamente as políticas de inclusão, entendendo que as pessoas público-alvo da Educação Especial em nosso país tiveram sua história marcada não apenas por segregação, mas por um tratamento criminoso, jogadas em manicômios, abandonadas por seus familiares e negligenciados pelo poder público e pela maioria das pessoas da sociedade. Essa situação real nos posiciona em uma discussão ampla que permite vislumbrar a necessidade, ou seja, o porquê da existência de políticas públicas específicas para esta área. Conforme afirma Jesus (*et al.*, 2011, p. 22) “políticas públicas que possibilitem a inclusão foram propostas como uma tentativa de atender às populações tidas como excluídas na sociedade”. A política pública de Educação Inclusiva tem por objetivo o seguinte, afirma o autor:

A política inclusiva objetiva oportunizar a Educação democrática para todos, considerando ser o acesso ao ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e de diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais especiais no ensino regular comum (JESUS *et al.*, 2011, p. 32).

Esse novo modelo de ensino foi aos poucos sendo idealizado. Ele objetiva considerar as potencialidades e idiossincrasias dos sujeitos, tendo promovido uma mudança no modelo antigo, de modo a receber o educando da Educação Especial. Contudo, a formulação proposta feita pelo Governo Federal nunca teve por prática ouvir a base antes de implementar mudanças, causando, assim, um desconforto naqueles que irão diretamente atender essa nova demanda social. Desse modo, conforme afirma Jesus (*et al.*, 2011, p. 32), nesse processo de implementação da política inclusiva pelo Governo Federal, que perpassa pelas secretarias estaduais e municipais de Educação até chegar às escolas, “nos defrontamos com uma trajetória de conflitos que vão refletir na prática da Educação Inclusiva no cotidiano escolar”.

É importante, neste ponto deste trabalho, ressaltarmos também que a trajetória percorrida na Educação do público-alvo da Educação Especial é algo que vem sendo construído por meio de mudanças legislativas, conforme procuramos resumir no quadro 5, em seguida.

Quadro 5 – Leis e decretos que versam sobre políticas públicas voltadas para a inclusão.

Ano	Leis e Decretos
1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1988	Constituição Federal Brasileira
1994	Declaração de Salamanca Política Nacional da Educação Especial
1996	Lei de Diretrizes e Base da Educação.
1999	Decreto n.º 3.298, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Convenção de Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, que determinou que a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência [...] será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém”.
2000	Lei n.º 10.098 - Lei da Acessibilidade
2001	Plano Nacional de Educação. Resolução n.º 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
2002	Lei n.º 10.436 - Lei da Libras
2003	Programa Educação Inclusiva
2004	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2005	Decreto n.º 5626, que regulamenta a lei da Libras
2007	Decreto n.º 6.215, que dispõe sobre a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.
2009	Convenção sobre os direitos das Pessoas com deficiência ratificada no Brasil pelo Decreto n.º 6.949
2011	Plano Nacional de Educação
2015	Lei n.º 13.146- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Ao analisarmos essas leis e decretos, percebemos que elas implementaram algumas mudanças em relação à Educação dos surdos. Podemos mencionar como sendo a talvez principal mudança o direito ao acesso à Educação Básica. Contudo, é digna de nota a persistência do termo “preferencialmente” para se referir à inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na Educação Básica, como pode ser observado no capítulo V, art. 58 da LDB, de 1996. Essa lei é considerada o documento diretor da Educação no Brasil e afirma que se entende “por Educação Especial [...] a modalidade de Educação escolar oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino” (grifo nosso). A palavra “preferencialmente”, nesse contexto, deixa subentendida a ideia de que a Educação Inclusiva poderá não acontecer. Desse modo, abre-se uma brecha para que a escola se exima de suas obrigações em relação à inclusão da pessoa público-alvo da Educação Especial.

A não obrigatoriedade da inclusão não deixou, portanto, de existir, mesmo com as alterações feitas à LDB. A utilização do advérbio “preferencialmente” sinaliza uma admissão da não aceitação do aluno da Educação Especial na Educação Básica. Isso, por outro lado, também pode representar uma contradição entre as políticas públicas de inclusão, justamente quando se estabelece que a Educação é direito de todos.

No documento de Salamanca, mais precisamente nas Orientações para a Ação em Nível Nacional (Orientação 7), o termo “preferencialmente” não é mencionado; o que aparece é a construção “sempre que possível”.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, *sempre que possível*, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma Educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (SALAMANCA, 1994, p. 5, grifo nosso).

A Educação Especial, portanto, deixa de se tornar obrigatoriedade. Se, em algum momento, a escola percebe que determinado sujeito não pode pertencer àquele grupo e aprender com os demais colegas, a inclusão pode ser interrompida. Percebe-se, então, uma contradição, pois o mesmo documento ressalta que

Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas [sic] provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários (SALAMANCA, 1994, s/p).

O conceito de “escolas inclusivas” envolve a capacidade de mobilizar todos os participantes da comunidade escolar em benefício de todos os educandos, sejam eles como forem. Ao utilizar a expressão “sempre que possível”, subentende-se que a participação e o envolvimento de todos nem sempre *será possível*; portanto, se um dos atores dessa comunidade deixar de assumir certa responsabilidade, não haverá a inclusão, mas não estará se incorrendo em algo ilegal. Um outro aspecto a considerar é o de que a inclusão não depende apenas da escola, mas também da família e da própria pessoa que será incluída, pois se ela não preencher um perfil esperado de sociabilidade ficará fora da inclusão. É preciso também notar que a Educação Especial valoriza uma abordagem centrada no diagnóstico médico.

Segundo Oliveira (2004, p. 65), “o princípio que orienta essa política de ‘integração’ é o da ‘normalização’: possibilitar o acesso (seletivo) ao ensino regular às pessoas com necessidades especiais consideradas psicopedagogicamente ‘educáveis’”.

Ainda no capítulo V, art. 58 da LDB, um outro ponto merece destaque nas discussões sobre a inclusão do sujeito surdo. Na definição da pessoa com deficiência, não há referência específica aos sujeitos surdos: “para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Subentende-se, desse modo, que eles, os surdos, se adequam ao grupo das pessoas com deficiência.

No documento de Salamanca, o sujeito surdo também não aparece com uma definição própria. Contudo, a respeito da pessoa com deficiência, o texto menciona as condições linguísticas das crianças que pertencem a minorias linguísticas.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, [sic] **lingüísticas** ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a **minorias [sic] lingüísticas**, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (SALAMANCA, 1994, p. 3, grifo nosso).

Considerando a importância e a magnitude do alcance de um texto como o de Salamanca, deveriam ter sido mencionadas em detalhe a quais minorias linguísticas o texto se referia. Isso ainda mais porque, historicamente, conforme já referimos, os sujeitos surdos têm lutado contra a exclusão linguística, que inferiorizara a Libras, relegando-a para um segundo plano. Conforme afirmam Lacerda e Santos (2014, p. 41), “a imposição das regras de normalização representou uma grande tensão entre surdos devido à violência contra a cultura surda, marcada até hoje na história de Educação”.

Como vimos, a LDB não menciona a Libras, silenciando o direito do surdo de se comunicar em sua língua materna. Podemos, portanto, afirmar que textos importantes, que versam sobre uma sociedade mais inclusiva, não reconheceram a condição do sujeito surdo. Mais uma vez, o que presenciamos é a circulação ideológica dos sentidos e o predomínio do grupo mais forte e privilegiado – neste caso, a sociedade ouvintista⁵. Os surdos continuam sendo um grupo marginalizado e com

⁵Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narra-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que

pouca influência, que carregam um passado de mais de 100 anos durante os quais sequer podiam usar a Libras. Os direitos dessa comunidade ainda estão por se fazer valer.

Passados sete anos da Declaração de Salamanca e cinco anos depois da implementação da LDB, no dia 09 de janeiro de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei n.º 10.172/2001. O capítulo VIII dessa lei é reservado às discussões sobre a Educação Especial. No documento, os sujeitos especiais definidos a partir de suas condições física, sensorial, mental ou múltipla, altas habilidades, superdotação ou talentos.

A **integração** dessas pessoas no sistema de ensino regular é uma diretriz constitucional (art. 208, III), fazendo parte da política governamental há pelo menos uma década. Mas, apesar desse relativamente longo período, tal diretriz ainda não produziu a mudança necessária na realidade escolar, de sorte que todas as crianças, jovens e adultos com necessidades especiais sejam atendidos em escolas regulares, sempre que for recomendado pela avaliação de suas condições pessoais. Uma política explícita e vigorosa de acesso à Educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à Educação. Tal política abrange: o *âmbito social*, do reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível; [...] Nos primeiros cinco anos de vigência deste plano, redimensionar conforme as necessidades da clientela, incrementando, se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas, de forma a favorecer e apoiar a integração dos educandos com necessidades especiais em classes comuns, fornecendo-lhes o apoio adicional de que precisam (BRASIL, 2001, s/p).

A perspectiva da Educação Especial, no viés da Educação Inclusiva, encontra-se em vigor desde 1994, com a implantação do documento “Política Nacional de Educação Especial”. Várias discussões foram empreendidas a respeito de mudanças na política educacional da pessoa público-alvo da Educação Especial. Pretendia-se deixar de se ter uma política integradora, para se ter uma política de inclusão. Nesse período, também se travaram discussões sobre o PNE, que abordaria questões relacionadas à Educação Especial. Mesmo com esse documento oficial, que orienta novas ações de políticas públicas para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, foi possível observar que o texto desliza para o sentido da integração. Essa palavra foi mantida para se referir à chegada dos alunos público-alvo da Educação Especial às escolas.

acontece as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais (SKLIAR, 2001, p. 15).

Novamente ressaltamos que o texto abre brechas ao utilizar o vocábulo “possível”, ou seja, subtende-se que podem ser *excluídos* da *inclusão* aqueles que não se enquadram nos padrões e normas da sociedade homogeneizadora, que se sustenta em um padrão único de homem. Trata-se de uma inclusão enviesada ideologicamente. A lei também dispôs sobre as questões da saúde, colocando a pessoa surda sobre o olhar de deficiência, algo que já vem sendo discutido e não aceito pela comunidade surda, um atendimento indispensável para a aprendizagem das crianças que serão incluídas na Educação Básica.

Considerando as questões envolvidas no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, a articulação e a cooperação entre os setores de Educação, saúde e assistência é fundamental e potencializa a ação de cada um deles. Como é sabido, o atendimento não se limita à área educacional, mas envolve especialistas sobretudo da área da saúde e da psicologia e depende da colaboração de diferentes órgãos do Poder Público, em particular os vinculados à saúde, assistência e promoção social, inclusive em termos de recursos [...] (BRASIL, 2001).

Essa medida adotada em favorecimento da Educação Especial não deixa de ser importante por se referir ao bem-estar da pessoa público-alvo da Educação Especial. O aluno deve estar gozando de uma boa saúde para poder frequentar as aulas com qualidade de vida e estar apto para aprender. Sabemos, contudo, que a aprendizagem envolve outros fatores, como por exemplo, metodologias e práticas de ensino que não estão diretamente ligadas à saúde, mas, sim, ao trabalho pedagógico de toda a equipe escolar. A Educação da pessoa que faz parte do grupo da Educação Especial é pensada pelo viés da medicalização e, assim, da possibilidade de reabilitação. É o que afirma Skliar no trecho a seguir:

As ideias dominantes, nos últimos cem anos, são um claro testemunho do sentido comum segundo o qual os surdos correspondem, e encaixam e se adaptam com naturalidade a um modelo de medicalização da surdez, numa versão que amplifica e exagera os mecanismos da pedagogia corretiva, instaurada nos princípios do século XX e vigente até nossos dias [...] (SKLIAR, 2001, p. 1).

Nesse sentido, conforme nota o autor, há uma necessidade de abordar a surdez pelo viés da medicalização, que por muitos séculos vem buscando extirpar a surdez. No mesmo ano da implementação do PNE, o Conselho Nacional de Educação (CNE) expediu a Resolução de n.º 2, no dia 11 de setembro de 2001. Ela tinha por objetivo propor diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Essa resolução fornecia algumas normas para a efetivação dessas propostas e

também dispunha sobre o aluno com surdez em seu art. 12, parágrafo 2.º, afirmando que:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e **sinalização diferenciadas** dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a **língua de sinais**, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso (BRASIL, 2001b, grifos nossos).

A tecitura desse documento apresenta duas palavras que nos permitem compreender como a língua do sujeito surdo brasileiro tem se constituído ideológica e historicamente de maneira inferior às línguas orais e, especificamente no Brasil, à Língua Portuguesa dos ouvintes. O texto, ao referir a comunicação do sujeito surdo, utiliza a palavra “sinalização”, como se a língua de sinais fosse uma montoeira de vários sinais sem estruturação linguística. Conforme afirma Harrison (2014, p. 27),

uma das ideias mais comuns entre aqueles que já viram pessoas surdas conversando entre si em língua de sinais ou o intérprete de Libras nas ‘janelinhas’ da TV é a de que o que veem é um conjunto de gestos, mímicas e teatralização incapaz de expressar conceitos abstratos.

O discurso praticado nas leis brasileiras sobre a Educação dos surdos busca colocar a Libras em uma posição universal, como se todos os surdos do mundo utilizassem uma mesma e única língua, ideia que ainda persiste no senso comum. Gesser (2009, p. 11) ressalta que:

Um das crenças mais recorrentes quando se fala em língua de sinais é que ela é universal. Uma vez que essa universalidade está ancorada na ideia de que toda língua de sinais é um “código” simplificado aprendido e transmitido aos surdos de forma geral, é muito comum pensar que todos os surdos falam a mesma língua em qualquer parte do mundo [...].

Há ainda um outro ponto a ser questionado, desta feita em relação à formação dos professores para atender a esse “novo” panorama da Educação Inclusiva. Guasselli (2017, p. 63) menciona que:

Amplia-se o caráter da Educação Especial, estabelecendo nesses documentos as formas de acesso, referências, conceitos, mudanças e semelhanças na nomenclatura e terminologia adotadas para referenciar a Educação Especial. Entretanto, essas políticas não indicam uma definição plena quanto a sua operacionalidade acerca da formação de professores e nem sempre contribuem para romper com o enquadramento dos alunos nas distintas classificações, nos contextos de ensino comum.

O que se pode observar é que as políticas públicas são pensadas do ponto de vista do Estado e muitas vezes as ações levadas a cabo não conseguem contemplar aquilo de que um grupo realmente precisa, pois nem sempre o que é determinado ou proposto é realmente algo que vai ao encontro das necessidades de um dado grupo. As políticas são emanadas de órgãos centralizados do poder e nem sempre as equipes que têm a atribuição de criá-las compreendem questões específicas de grupos para as quais legizam (SÁ, 2015).

Guasselli (2017) chama a atenção para a Lei n.º 12.796/2013, que vem alterando a LDB com relação à base da Educação nacional, incluindo dispositivos sobre a formação dos profissionais e também sobre o público da Educação Especial. A autora discute as formas de acesso, referências, conceitos, mudanças e semelhanças nas nomenclaturas e terminologias adotadas para referenciar a Educação Especial. Contudo, ainda faltam, nesses documentos, orientações aos alunos, no contexto da Educação Básica, e também aspectos sobre a formação de professores.

Diante dessa realidade, notamos que ainda existe uma dificuldade por parte dos professores de compreender a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que é o viés desta pesquisa, e, ao mesmo tempo, de aceitar esse processo que vem se constituindo como política pública. As políticas públicas empurram as escolas a fazerem um sem número de coisas para as quais geralmente estão despreparadas, uma delas seria o trabalho com alunos de inclusão (SÁ; Nelson; SÁ, Nídia, 2015).

No ano de 2002, o Governo Federal sancionou a Lei n.º 10.436/02, que versa sobre a Libras. A lei dispõe o seguinte, em seu art. 1.º: “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002). Essa lei é considerada uma grande conquista para a comunidade surda. Ela significou a inclusão, na Educação Básica, do direito à aprendizagem da língua de sinais, o que até então era negado a esse público. Novamente, contudo, houve um silenciamento por parte das políticas públicas de inclusão com relação à especificidade linguística desses sujeitos.

Na Declaração de Salamanca, conforme já analisamos, documento que foi tido como o divisor de águas para muitos países com relação a Educação Inclusiva, podemos observar que não houve uma preocupação em relação ao reconhecimento

linguístico do sujeito surdo. O papel da língua é tratado em um discurso generalista. Por exemplo, quando fala sobre “condições linguísticas”, o texto pode estar falando de um outro sujeito, com uma outra especificidade linguística que que não seja a surdez.

O mesmo texto também apresenta a seguinte materialidade discursiva: “escolas deveriam acomodar todas as crianças”. A palavra “acomodar” remete-nos ao sentido de “colocar em ordem”, “de deixar confortável algo ou alguém”. Esse sentido permite inferir que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, no caso específico do aluno surdo, está pautada na ideia de que o processo inclusivo significa deixar o estudante estar de maneira confortável em sala de aula, sabendo que ele utiliza uma outra língua, que não a dos demais alunos. Contudo, a sua legitimação linguística não será cobrada no espaço inclusivo de sala de aula. Portanto, a Educação do sujeito surdo é pensada ideologicamente pelo viés de um apagamento histórico e linguístico.

Retomamos ainda a palavra “acomodar”, agora em um jogo de desmembramento morfológico. Quando fazemos a separação “a-comodar”, teremos o mesmo sentido de “deixar em um determinado lugar”. Se fizermos um outro movimento no jogo simbólico teremos “a-cómo-dar”. Esse novo jogo nos coloca em um novo campo de sentidos, remetendo-nos a um questionamento: “como dar?”. Como dar a esses sujeitos surdos o seu espaço inclusivo e a sua maneira de significar na e pela sua própria língua? Como fazer a inclusão linguística desse sujeito se os atores, professores, que estarão no processo, desconhecem a língua específica da comunidade surda?

Um outro movimento de sentidos poderá circular se tomamos o antônimo da palavra “acomodar”. Tira-se a letra “a”, acrescenta-se o sufixo “in” à palavra “acomodar” e teremos então uma nova palavra: “incomodar”. Aquele que é acomodado em um dado espaço está, pois, próximo daquele que incomoda, que causa desconforto, pois ocupa o meu espaço, o meu ambiente de trabalho, ou seja, a minha sala de aula. Trata-se daquele com quem, mesmo sem saber como, eu terei de me relacionar e dar conta de seu modo específico de se comunicar. Faz-se, nesse movimento, a circulação de um novo sentido: o de causar, de indispor, de estorvar, de perturbar. Embora isso, obviamente, não tenha sido diretamente explicitado nas tecituras do texto Salamanca, “o silêncio local, que se refere à censura propriamente (àquilo que é proibido dizer de uma certa conjuntura)” (ORLANDI, 2007, p. 24). A

interdiscursividade e a contiguidade em relação aos termos que aqui mobilizamos permitem-nos dizer que, embora a materialidade linguística do texto diga uma coisa, ela retoma simultaneamente a memória de certo dizer, que está inconscientemente cristalizado em nossa sociedade.

Esse “não falar” nos remete à não existência do sujeito surdo na sociedade, pois o reconhecimento linguístico de um povo é a marca de sua existência. Orlandi (2007) chama a nossa atenção para esse “não falar”:

O silêncio é assim a “respiração” (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é “um”, para o que permite o movimento do sujeito (ORLANDI, 2007, p. 13).

Assim, os sentidos que circulam na declaração de Salamanca são os de que o sujeito surdo se enquadra em uma minoria linguística. Nesse sentido, ou seja, a língua de sinais está sendo marcada histórica e ideologicamente pelos grupos ouvintes, que há séculos inferiorizaram essa língua, por se tratar da nativa de um grupo de sujeitos que também historicamente se constituíram no contexto discursivo da deficiência.

No sentido ora proposto, o que importa não é saber o significado das palavras, mas como os discursos vão produzindo efeitos de poder e de controle e evocando outros, fazendo com que as coisas sejam pensadas de um jeito e não de outro, como sendo verdade (SKLIAR, 2001). Portanto, a língua de sinais, por ser falada por um grupo de sujeitos surdos, automaticamente foi considerada incompleta e invalidada pela sociedade ouvinte. Skliar (2001, p. 22) chama ainda atenção para o seguinte:

É bastante comum definir a comunidade surda como uma minoria linguística, baseando-se no fato de que a língua de sinais é utilizada por um grupo restrito de usuários, os quais, seguindo tal lógica discursiva, vivem uma situação de desvantagem social, de desigualdade, e participam, limitadamente, na vida da sociedade majoritária [...].

Podemos afirmar que o teor da Lei n.º 10.436/02 é atravessado pelos discursos do documento de Salamanca e isso vem acarretando um prejuízo muito grande com relação à Educação da pessoa surda. Embora nos apontamentos feitos na declaração de Salamanca sejam mencionadas questões linguísticas, nada foi, como dissemos, direcionado à condição do surdo, com a necessária menção a práticas pedagógicas que contemplassem a especificidade desse público.

Em busca de instituir ações que visam à formação dos professores para atuarem no ensino de alunos surdos, o Decreto n.º 5.626/2005 previu, em seu capítulo – III, art. 9.º, que:

A partir da publicação desse Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de Educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular (BRASIL, 2005).

A respeito da formação inicial de professores nas Instituições Superiores de Ensino, há que se pensar, em primeiro lugar, em que tipo de Educação queremos oferecer para os alunos surdos. Stephen e Mainardes (2011, p. 13) ressaltam que:

Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.

É preciso notar que o ensino de Libras, nos cursos de Licenciatura, é praticado com uma carga horária mínima. Não se pode esperar que daí saiam profissionais qualificados para atender à demanda da política pública de pretendida no Brasil. Ou seja, a lei, neste caso, constitui-se mais como um “instrumento de retórica”, sem levar em conta a realidade propriamente dita. A política pública de inclusão e as leis que buscam efetivar essas ações necessitam ser realmente pensadas de modo mais executável, para que, verdadeiramente, atendam às necessidades dos públicos a que se destinam.

Podemos perceber que as políticas educacionais nacionais foram elaboradas a partir de vários documentos influenciadores, que ajudaram a definir caminhos na pretensão de atender a uma diversidade cultural, social e pedagógica (LODI, 2014). As políticas públicas educacionais inclusivas e também linguísticas são a base para se pensar as discussões sobre a Educação dos surdos. Isso constitui um grande desafio, pois as escolas não estão preparadas para atender a essa demanda inclusiva. Segundo Lodi (2014), há diferentes modelos inclusivos que estão implantados no Brasil. Dentre eles, estão:

Sala regulares de ensino nos anos iniciais de escolarização, em escolas de rede pública, nas quais a Libras é utilizada nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos nelas matriculados (língua de instrução). Essa forma de compreender a inclusão entende que a Educação nesse nível de ensino deva ser garantida pelo professor regente (sem mediação de terceiros) e realizada a partir de uma língua que seja acessível a todos os alunos, de forma a possibilitar uma Educação inicial de qualidade para que, a partir do Ensino Fundamental, segunda etapa, os alunos surdos possam ser incluídos nas salas regulares com alunos ouvintes e acompanhados por intérpretes de Libras-língua portuguesa.

Alunos surdos incluídos nas salas regulares de ensino com ouvintes, havendo a presença de intérprete de Libras-língua portuguesa em todos os níveis educacionais. Esse modelo, embora tente a minimizar as diferenças linguísticas presentes nas salas de aula, desconsidera a diversidade de linguagem/ conhecimento da Libras, de mundo e de conceitos dos alunos, que nem sempre têm a possibilidade de acompanhar as aulas mediadas pelo tradutor-intérprete de Libras-língua portuguesa. Além disso, há experiências que apontam que a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem dos alunos acaba sendo transferida ao tradutor-intérprete de Libras-língua portuguesa, eximindo o professor regente da responsabilidade pelos alunos surdos.

Alunos surdos incluídos nas salas regulares de ensino com ouvintes sem acompanhamento de profissional intérprete de Libras-língua portuguesa. Nesse modelo, pressupõe-se que o papel primeiro da escola é o de socialização e que esta deve ser priorizada em detrimento do educacional. Os processos de ensino-aprendizagem são, então, transferidos para outros espaços sociais – salas de recurso multifuncionais ou salas de atendimento educacional especializado -, descaracterizando a sala de aula regular como um espaço possível de ensino-aprendizagem para os alunos surdos (LODI, 2014, p. 166-167).

Agora que entendemos melhor o carácter das políticas públicas inclusivas, podemos voltar a nossa atenção para o ensino da Libras. Ao falarmos sobre a Educação da pessoa surda no Brasil, é importante entender que a língua de sinais foi difundida localmente tendo como base a experiência a língua francesa e a americana. Assim como nos demais países, houve, nas escolas brasileiras, várias divergências e discussões sobre a utilização ou não da língua de sinais, uma vez que a posição dominante era a da adoção da linguagem oral. Dessas divergências, surgem, então, as correntes filosóficas sobre a Educação dos surdos, que serão discutidas no próximo subtópico.

2.2 Tendências educacionais na Educação do sujeito surdo

No processo histórico, muitas foram as discussões entre os estudiosos no sentido de encontrar qual o melhor método para contribuir para a Educação da pessoa surda. Tais discussões se amparam em três fortes tendências educacionais, que apresentaremos a seguir.

2.2.1 Oralismo

Segundo Goldfeld (1997), na Antiguidade, os surdos foram percebidos de diversas formas. Eram tratados ora com piedade e compaixão, ora como pessoas castigadas pelos deuses ou enfeitiçadas. Por isso mesmo, foram abandonados ou sacrificados. A crença de que a pessoa com surdez era uma pessoa primitiva fez com que persistisse, até o século XV, a ideia de que ela não poderia ser educada. Sendo assim, tais indivíduos viviam totalmente à margem da sociedade e não tinham nenhum direito assegurado. Só a partir do século XVI é que se têm notícias dos primeiros educadores de pessoas com surdez.

A partir daí, vários educadores se propuseram a criar diferentes metodologias para ensinar as crianças com surdez. Alguns se baseavam apenas na linguagem oral, ou seja, na língua auditiva-oral utilizada em seus países de origem. Outros, diferentemente, pesquisaram e defenderam a língua de sinais, uma língua espaço-visual criada através de muitas gerações pelos próprios surdos. Outros ainda criaram alguns códigos visuais com o objetivo de manter a comunicação com seus alunos surdos. Até hoje existem diversas correntes teóricas a respeito de como deve ser a Educação do aluno com surdez.

Conforme afirma Goldfield (1997) e conforme já mencionamos neste trabalho, no século XVI, na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon desenvolveu uma metodologia de Educação para crianças com surdez. Essa metodologia, que incluía datilologia (representação manual das letras do alfabeto), escrita e oralização, foi a base para a criação de escola para surdos. Em 1620, Juan Martin Pablo Bonet publicou, também na Espanha, um livro que tratava do alfabeto manual de Ponce de Leon.

Na Alemanha, nesta mesma época, com Samuel Heinick, surge a filosofia educacional oralista, que defende que o ensino da língua oral e a rejeição à língua de sinais eram a melhor forma de se educar o aluno com surdez. Heinick funda a primeira escola pública para crianças com surdez baseada no oralismo. O mais importante defensor do oralismo foi, contudo, Alexander Graham Bell, que exerceu grande influência no resultado de uma votação do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, realizado em Milão, no ano de 1880. Nesse Congresso, foi colocado em votação qual método deveria ser utilizado na Educação dos surdos. O oralismo

venceu e o uso da língua de sinais foi oficialmente proibido. Ressalta-se que foi negado aos professores surdos o direito de votar.

Capovilla (2000, p. 102), ao dissertar sobre o uso do método oralista na comunicação de pessoas surdas, afirma que:

O método oralista objetivava levar o surdo a falar e a desenvolver a competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo do mundo dos ouvintes.

Treinar a audição por meio do desenvolvimento do resíduo auditivo para que o surdo aprendesse a discriminar os sons e, conseqüentemente, pudesse desenvolver a sua fala era a base da filosofia dos defensores do oralismo. Eles também enfatizavam a importância da leitura labial como via de comunicação. Como consequência das práticas oralistas, os surdos não aprenderam a falar. Conseguiram pronunciar apenas algumas palavras que eram repetidas de forma mecânica, sem saber o que elas realmente significavam. Esse método resultou em milhões de surdos analfabetos e aqueles que passaram por essa metodologia trazem marcas negativas em suas vidas até os dias atuais (STREIECHEN, 2012).

2.2.2 Comunicação total

Em 1968, surge a filosofia da “comunicação total”, que emprega todas as formas de comunicação possíveis na Educação dos surdos, acreditando que a comunicação, e não apenas a língua, deve ser privilegiada. O principal preceito dessa filosofia é o uso de qualquer estratégia que possa permitir o resgate da comunicação das pessoas surdas. Esse modelo, portanto, combina língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial, entre outros recursos, que contribuam para o desenvolvimento da língua oral (SCHELP, 2008).

A Comunicação total também não surtiu resultados satisfatórios, visto que sua abordagem defendia o uso simultâneo das duas línguas: a da fala e a dos sinais (bimodalismo). Por serem duas línguas distintas e com estruturas diferentes, a aprendizagem dos alunos ficava dificultada.

2.2.3 Bilinguismo

Conforme afirma Goldfield (1997), a partir da década de 1970, percebeu-se que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral. Surge, assim, a filosofia bilíngue, que desde a década de 1980 vem se disseminando por todos os países do mundo. Esse modelo metodológico consiste em trabalhar com duas línguas no contexto escolar – no caso brasileiro, as línguas em questão são a Língua Portuguesa (escrita) e a Libras. A metodologia bilíngue é utilizada atualmente com surdos em algumas instituições educacionais brasileiras.

No bilinguismo, pensa-se em uma proposta que “propicie à criança surda conhecer a Libras o mais precocemente possível, fazendo com que ela tenha contato com o maior número possível de falantes nativos e não nativos de língua de sinais logo que a surdez seja diagnosticada” (MOURA, 2014, p. 17). Lacerda (1998), ao defender a metodologia bilíngue, destaca que os surdos adquirem conhecimentos por meio do canal visual. A mistura entre línguas, utilizadas na comunicação total, dificultava a aquisição de conhecimentos pelos surdos, pois cada língua tem características próprias e independentes, tornando-se, assim, impossível falar ambas (a sinalizada e a oral) ao mesmo tempo no âmbito escolar. Segundo Guarinello (2007), a proposta bilíngue surgiu baseada nas reivindicações dos próprios surdos pelo direito à sua língua e pelas pesquisas linguísticas sobre a língua de sinais. A proposta bilíngue é considerada uma abordagem educacional que se propõe a tornar acessível à criança surda o uso de duas línguas no contexto escolar. De fato, estudos têm apontado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de tais crianças, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e se baseia no conhecimento dela para o ensino da língua majoritária, preferencialmente na modalidade escrita. Conforme afirma Moura (2014, p. 15),

A língua de sinais tem essa particularidade: ela é totalmente visual, passa sentidos e significados por uma forma que é absolutamente acessível ao surdo. E é assim configurada por ter sido criada pela comunidade surda, no desejo humano de ser da linguagem, arquitetou a sua forma especial de comunicação independente da audição [...].

Na adoção do bilinguismo, deve-se optar pela apresentação simultânea das duas línguas (a de sinais e língua da comunidade majoritária). É necessário notar que o bilinguismo é uma metodologia adotada a partir das reivindicações dos próprios surdos, possibilitando o acesso a duas línguas.

A Libras tem atualmente se destacado em virtude dos movimentos da comunidade surda, que reivindica a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. A regulamentação da Libras ocorreu por meio da Lei n.º 10.436/2002, que, em seu artigo 2.º, dispõe que:

Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p. 1).

As faculdades e universidades têm buscado ofertar a disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura e bacharelados, conforme também determina a lei. Desta forma, essa língua deixa de estar restrita aos surdos, a professores especialistas e a intérpretes e passa, aos poucos, a ser conhecida por muitas pessoas. Este sempre foi o objetivo da comunidade surda brasileira: a difusão da sua própria língua.

Quando o professor ouvinte conhece e usa a Libras, ele tem condições de comunicar-se de maneira satisfatória com o seu aluno surdo. A introdução da língua de sinais no currículo de escolas para alunos surdos é um sinal de respeito à diferença. Para se desenvolver, o aluno surdo necessita de professores participativos e motivados a aprenderem e a se tornarem fluentes na língua materna de seus educandos. Só assim, ou seja, respeitando e considerando as necessidades educacionais de cada um, é que será possível proporcionar um pleno desenvolvimento emocional e cognitivo a esse público, bem como a efetiva inclusão e participação do aluno surdo no meio social.

Pensando nesse contexto educacional que atende ao aluno surdo, abrimos um parêntese para explicar a visão que, neste trabalho, defendemos sobre o aluno surdo inserido na Educação Básica. A nossa visão é a de que o aluno surdo deve ter suas características e sua identidade própria respeitadas, levando em conta suas relações familiares e sociais, bem como sua singularidade linguística ao se expressar nas mais diversas situações necessárias e desejadas.

Desse modo, ao falar do aluno surdo nesta pesquisa, estamos nos referindo a todos os alunos surdos, sejam eles surdos filhos de pais surdos, que utilizam a Libras como língua de instrução antes mesmo de seus filhos nascerem, como também àqueles alunos surdos que, em sua maioria, nasceram em lares de pais ouvintes, que

não tiveram o contato com sua língua materna e que, infelizmente, não conseguem desenvolver uma comunicação efetiva com seus familiares e esperam que a escola seja um lugar para esse aprendizado. Esses alunos e suas famílias também desejam ter seus direitos linguísticos respeitados e, mais do que isso, desejam ver a sua língua sendo aceita. Participando de experiências sociais distintas, esse público constrói suas identidades e culturas, percebendo-se e aceitando-se como pessoas surdas.

É nessa direção que apresentaremos as discussões do próximo capítulo, que versa sobre a formação de professores, especificamente professores para a Educação da pessoa surda na Educação Básica.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E A EDUCAÇÃO DO SUJEITO SURDO

Antes mesmo de falarmos acerca da formação de professores de Matemática e a Educação da pessoa surda, temas deste capítulo, é necessário atentarmos para o modo como a formação de professores foi se concretizando no decorrer dos anos. Essas discussões já acontecem há alguns séculos e sobre isso Imbernón (2010, p. 1) afirma que:

[...] a preocupação de formar professores, a formação inicial, é muito mais antiga. Assim, a formação inicial de professores foi exercida, de uma forma ou de outra, desde a Antiguidade, desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar em fazê-lo.

Na década de 1970, havia uma preocupação com proporcionar uma formação tecnicista aos professores e especialistas em Educação. O professor era percebido como aquele que iria organizar os componentes dos processos de ensino e de aprendizagem, decidindo sobre objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc., entre outros aspectos. Portanto, a formação do professor estava voltada especificamente à instrumentalização de uma técnica (DINIZ, 2000). Nessa década, a Educação, assim como a formação de professores, destinava-se exclusivamente a atender às necessidades do Estado, e a escola era o lugar onde se estabelecia uma mera reprodução do conhecimento. No centro desse processo, o professor era o agente principal de um repasse ideológico. Segundo Weber (2003, p. 1134),

Nesse contexto, o docente da Educação Básica, especialmente os dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tem, de uma parte, a sua atuação posta sob suspeição, transformando-se em mero agente da preservação e expansão da sociedade capitalista, e, de outra, tem o seu papel supervalorizado ao ser percebido como elemento importante na organização de alunos e comunidade, em prol de um projeto de sociedade em favor das camadas populares.

A formação tecnicista começa a perder espaço a partir da segunda metade da década de 1970, quando se inicia um movimento em oposição a esse modelo formativo, influenciada por estudos de caráter filosófico e sociológico. A Educação passa a ser vista como prática social e intimamente ligada ao sistema político e econômico vigente. Sendo assim, a prática do professor deixa de ser neutra,

constituindo-se numa prática transformadora. Essas discussões ganham espaço nas universidades brasileiras e nos centros de formações, conforme afirma Diniz (2007, p. 17),

Na década de 80, esse movimento de rejeição à visão de Educação e de formação de professores predominante na época ganha força. A tecnologia educacional passou a ser fortemente questionada pela crítica de cunho marxista. Essa tendência reagiu violentamente à forma neutra, isolada e desvinculada de aspectos políticos – sociais, pela qual a formação docente foi fundamental tratada até a década anterior.

No início da década de 1980, com o descontentamento generalizado em relação à formação dos professores, inicia-se um debate sobre a importância da formação docente. Também Diniz (2000, p. 27) pronuncia-se a esse respeito, afirmando o seguinte:

Resumindo, ressalta-se, principalmente na primeira metade da década de 80, a importância do professor, em seu processo de formação, conscientizar-se da função da escola na transformação da realidade social dos seus alunos e ter clareza da necessidade da prática educativa estar associada a uma prática social mais global.

O que pode ser observado é que, no final da década de 1970 e início da década de 1980, a formação do professor era pautada por dois princípios: o técnico e o político. Esse modelo foi considerado polêmico, suscitando várias discussões por parte de alguns estudiosos à época. Na década de 1990, os debates ganham ainda mais forças, firmando-se uma perspectiva de ensino voltada para a pesquisa nos cursos de formação docente. Contribuiu também para isso o fato de que o final do século passado foi o cenário de várias mudanças em nível internacional, mudanças essas que influenciaram diretamente no pensamento educacional brasileiro, principalmente sobre a formação de professores. Na virada da década de 80 para a década de 90, houve o que podemos chamar de “crise de paradigmas”. Diniz discorre a esse respeito (2000, p. 41):

Nesse contexto, o pensamento educacional brasileiro e os estudos sobre formação do professor voltam-se crescentemente para a compreensão dos aspectos microsociais, destacando e focalizando, sob novos prismas, o papel do agente-sujeito. Nesse cenário, privilegia-se hoje, a *formação do professor pesquisador-pesquisador*, ou seja, ressalta-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa.

Portanto, com esse novo olhar de formação para os primeiros cinco anos da década de 90, a formação dos professores passa a ser analisada pelos seguintes enfoques: formação de professores, saber escolar, saber docente e formação prática do professor e formação continuada do professor. A formação de professores ganha força na discussão em defesa da formação do professor investigador, articulando teoria e prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática.

Os estudos em relação ao saber escolar, saber docente e formação prática do professor buscam encontrar no cotidiano da escola os saberes que são construídos pelo professor em sua profissão. Os saberes científicos e os saberes escolares, envolvidos nesse processo formativo, não se sobrepõem um ao outro, antes se complementam. Nesse contexto educacional, o papel do professor não é mais visto como o de quem reproduz ou transmite conhecimento; a concepção é a de que deve ser dado ao professor o reconhecimento pela sua ação como agente da sua própria ação docente, capaz de refletir sobre a sua prática e produzir pesquisa no seu cotidiano.

Podemos, desse modo, afirmar que a formação do professor, no Brasil, passou por três fases distintas: a primeira foi baseada em um treinamento tecnicista na década de 70; a segunda acontece na primeira metade dos anos 1980 e dá ênfase à formação para educar; a terceira, nos anos 1990, propõe debates que procuram modificar profundamente a formação do professor, tornando-o também um pesquisador.

É evidente que houve avanços no modo de se conceber a temática da formação de professores. Acreditamos que há, sim, uma nova forma de ver a atuação docente, que não mais enxerga o professor como mero transmissor do conhecimento; hoje, a discussão encaminha-se para a concepção de um professor reflexivo, que pensa-na-ação e na prática com a pesquisa (DINIZ, 2007). Mesmo reconhecendo a importância disso e das fases referidas anteriormente, sobretudo a da última, podemos afirmar que a formação docente caminha, em nosso país, a passos lentos no que diz respeito a novas propostas, principalmente nos cursos de licenciaturas. De fato, se observarmos hoje, no século XXI, há alguns elementos de mudanças, mas também de conservadorismo. A impressão é a de que os temas que estão sendo discutidos hoje são os mesmos de décadas atrás. Imbernón (2011) discorre sobre os

avanços que pudemos observar nas instituições de ensino com relação à forma de conceber o professor e a profissão docente no decorrer do século XIX. Para o autor,

[...] a profissão docente deve abandonar a concepção predominante do século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a Educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora (IMBERNÓN, 2011, p. 7).

Como já afirmamos, na contramão dessa formação que privilegiava o sujeito autônomo, caminhava uma proposta que visava apenas à formação dos professores apenas para reproduzir as ideologias do sistema educacional. O Estado tinha na pessoa do professor o reprodutor de uma Educação centralista, segregada, individualista, autoritária. Paralelamente a essa forma de pensar a formação dos professores, é possível observar, no mesmo período, a implementação de políticas públicas para atender às expectativas do Governo com relação à Educação do Brasil, visando, assim, a formar professores para atuar no ensino da população. A formação de professores inicia-se no Brasil no final do século XIX, com as escolas normais, que tinham por objetivo a formação docente e o ensino das “primeiras letras”, lembrando que, nesse período, a Educação era para poucos. (GATTI; BARRETO, 2009).

É durante os séculos XIX e XX que a Educação e a infância passam a ser vistas como um problema público, que requer ações sociais. O Estado passa a agir nesse sentido. Contudo, faz isso com uma visão de Educação massificada e padronizada, pelo viés de um modelo fabril, que atenderia uma formação rápida em curto prazo. Há, também, a descentralização do sistema escolar das instituições privadas (religiosas), que passaram para o ensino público (escolas normais e universidades), sendo a formação profissional docente centrada apenas em transmitir conhecimento em massa para atender à propositura ideológica de formar pessoas para o exercício de uma profissão (TARDIF; LESSARD, 2014).

No início do século XX, aparece a preocupação com a formação de professores para o secundário, o que corresponde hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao ensino médio, em cursos regulares e específicos. (GATTI; BARRETO, 2009). Nas primeiras décadas desse século, empreende-se, ainda, uma reforma na Educação Básica no Brasil, por meio da Lei n.º 5.692, de 1971. As escolas normais são extintas e a formação de professores passa a ser concedida com habilitação do ensino de segundo grau magistério (GATTI; BARRETO, 2009).

Essa mudança trouxe alguns prejuízos para a formação de professores. Gatti e Barreto (2009) lembram que apenas com a aprovação da LDB é que a formação para atuar na docência passa a ser competência das universidades. Mesmo com a implantação da LDB, que propôs mudanças positivas para as instituições formadoras, foi notório um período de transição, no qual as marcas das antigas Leis perduraram ainda por quase seis anos. Gatti e Barreto (2009, p. 42) continuam afirmando o seguinte:

Assim, a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ficou ainda com a marca da legislação anterior por um determinado período relativamente longo, iniciando as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, quando diretrizes curriculares de cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

A LDB passa a exigir que os professores tenham nível superior para atuarem na Educação Básica. Os artigos 62 e 63 dispõem do seguinte modo:

Art. 62 – A formação dos docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
 II programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação superior que queiram se dedicar à Educação Básica;
 III programas de Educação, continuada para os profissionais de Educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais discutem, em seus artigos, não apenas questões relacionadas à formação de professor, mas também ao desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais daqueles que deverão atuar em diversas áreas da docência. As práticas dos professores, segundo as diretrizes, deverão ser sempre pautadas em ação-reflexão-ação (BRASIL, 2014)

Ao final do século XX, novos termos e conceitos foram sendo agregados às discussões referentes à formação de professores. São palavras que, mesmo sem percebermos, estão presentes em nossos discursos em expressões como: epistemologia da prática, professor-reflexivo, prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, conhecimentos e competências, passaram a fazer parte do

vocabulário corrente da área (ALVEZ, 2007). Desejados ou não, esses novos termos e conceitos passam a ser incluídos aos debates sobre a Educação e, particularmente, sobre a formação dos professores.

Diante dessa nova realidade que se apresenta em relação à formação de professores, é preciso pensar e discutir sobre de que formação estamos falando e quais sujeitos estão sendo pensados nessa formação. Várias críticas a respeito da Educação brasileira, nos últimos anos, têm levantado alguns questionamentos direcionados às pessoas que estão ensinando meninos e meninas. Algumas pesquisas revelam que, muitas vezes, o alunado não consegue alcançar níveis esperados de aprendizado, em um triste retrato da situação precária em que se encontra a Educação do país.

Hoje, na maioria das vezes, a crítica quanto ao fracasso de alguns alunos recai sobre os professores e a sua formação, seja ela inicial ou continuada. De modo geral, segundo Tardif (2013, p. 40) “pode-se dizer que os professores ocupam uma posição estratégica, porém socialmente desvalorizada, entre os diferentes grupos que atuam”. Diante dessa realidade, é preciso pensar como está sendo feita essa formação inicial e também continuada dos docentes, para que eles possam mobilizar os saberes necessários em sua prática e buscar uma ressignificação de seu trabalho.

Outro aspecto a se observar é o de que a formação docente tem sempre acontecido de forma desarticulada em relação à escola. Os professores raramente são ouvidos a respeito da formação que gostariam de receber e quais as realidades locais que atuam e influenciam seu fazer pedagógico (PERRENOUD, 2002). Perrenoud (2002) chama a atenção para a forma como vêm sendo feitas as formações docentes. Segundo o autor, “a formação dos professores é sem dúvida, uma das que menos levam em conta as observações empíricas metódicas sobre as práticas, sobre o trabalho real dos professores no dia-a-dia, em sua diversidade e ambientes atuais” (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Perrenoud *et al.* (2002) questionam ainda o modo pelo qual é elaborado um plano de formação docente, pois, na maior parte das vezes, esse plano é feito às pressas e de modo descuidado. Os elaboradores de políticas de formação não se preocupam em conhecer as práticas dos docentes e, quando uma formação não busca primeiramente conhecer a dimensão dos problemas vivenciados cotidianamente pelos professores, ela não pode ser eficiente. Nem tudo que é oferecido é o desejado ou tem serventia para o professor que irá receber a formação.

Esse distanciamento entre teoria e prática pode desestimular os professores, fazendo com que aquilo que foi ministrado e proposto nas formações não venha a se repercutir no cotidiano da escola, que é o alvo desse processo formativo. Segundo os autores,

Essa defasagem entre a realidade da profissão e o que se leva em conta na formação provoca inúmeras desilusões. Em diversos sistemas educacionais, há queixas de absenteísmo, de falta de Educação e até mesmo da violência dos alunos, de sua rejeição ao trabalho, de sua resistência passiva ou ativa à cultura escolar (PERRENOUD *et al.*, 2002, p. 17).

Podemos entender, então, que falar de formação de professores nos permite penetrar em um campo complexo, que mobiliza várias discussões para que se possa chegar ao “ideal” de professor que se pretende formar. Mas será que realmente as dificuldades enfrentadas na Educação do nosso país são fruto de falhas em programas de formação continuada dos professores em exercício? Não que isso não seja necessário; contudo, há que se refletir, também, como está sendo a formação inicial desses docentes para atender a uma sociedade que sempre se manteve heterogênea, com diferentes contextos socioculturais como a do século XXI. É precisamente sobre a formação inicial dos professores, principalmente dos professores de Matemática, que versa o próximo subtítulo.

3.1 Formação inicial dos professores que ensinam Matemática: compreender para transformar

Para iniciarmos nossa conversa, é preciso entender que, no século XXI, a mudança quanto à estrutura de pensar a Educação, bem como em relação à formação da pessoa que educa deveria passar por uma transformação. Essa transformação deveria incidir sobre a maneira de pensar a sociedade, e não só sobre aspectos conteudistas. Conforme afirma Imbernón (2011, p. 43),

O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na sala de aula. Além disso, não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança. E essa formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas etc. são assumidos como processos usuais da profissão (IMBERNÓN, 2011, p. 43).

Ao buscar uma renovação institucional educativa, Perrenoud (2002) salienta que é preciso que a formação inicial dos professores se atente para os saberes

necessários que estão envolvidos na formação docente, pois ainda alguns professores, principalmente no ensino secundário, se encontram na seguinte situação:

1 - Uma grande parte dos saberes disciplinares (Matemática, História, Biologia, etc.) é adquirida antes ou à margem da formação profissional, isto é, não relaciona com a transposição didática nas classes primárias ou secundárias.

2 - A maioria dos especialistas ainda pensa que um bom domínio dos saberes disciplinares dispensa saberes pedagógicos ou didáticos profundos, ou permite reduzi-los ao mínimo vital (PERRENOUD, 2002, p. 17).

O autor prossegue afirmando que, para se oferecer uma formação de qualidade, em primeiro lugar, é preciso pensar sobre a concepção que se tem de uma formação. Para isso, elabora uma lista de conceitos com os quais podemos constituir uma “base formativa”, necessária para uma formação.

1. Uma transposição didática baseada na análise das práticas e em suas transformações.
2. Um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários.
3. Um plano de formação organizado em torno das competências.
4. Uma aprendizagem por problemas, um procedimento clínico.
5. Uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática.
6. Uma organização modular e diferenciada.
7. Uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho.
8. Tempos e dispositivos de integração e de mobilização das aquisições.
9. Uma parceria negociada com os profissionais.
10. Uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho (PERRENOUD, 2002, p. 16).

Com relação à primeira base, Perrenoud (2002) chama a atenção para a urgência de se pensar em uma transposição didática, pois essa seria a maneira de diminuir a distância entre o que é ensinado na formação inicial pelas universidades e a realidade em sala de aula. O autor afirma ainda que:

Por isso, é urgente criar as bases para uma transposição didática a partir das práticas efetivas de um grande número de professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão. Sem nos limitarmos a isso, encontraremos então a justa distância entre o que é feito cotidianamente e os conteúdos e objetivos da formação inicial (PERRENOUD, 2002, p. 18).

Ainda sobre a primeira base, Perrenoud (2002) aborda o desencontro entre a realidade da formação dos professores e a realidade que enfrentam no dia a dia da profissão. Há, pois, um choque de realidades quando esses profissionais deixam o chão acadêmico e vão para o chão da escola. Existem os professores que receberam uma formação que, em sua maioria, não oportunizou um contato mais direto com a

realidade escolar; portanto, é comum observar várias queixas desses profissionais com alguns acontecimentos recorrentes em sala de aula. Para o autor,

Essa defasagem entre a realidade da profissão e o que se leva em conta na formação provoca inúmeras decepções. Em diversos sistemas educacionais, há queixas de absenteísmo, de falta de Educação e até mesmo da violência dos alunos, de sua rejeição ao trabalho, de sua resistência passiva ou ativa à cultura escolar [...] (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Um outro fato que interfere diretamente no trabalho docente é a diversidade presente na sala de aula, com a qual os professores deverão se relacionar. A propósito, Perrenoud (2002, p. 17) afirma que:

Também se sabe que a heterogeneidade dos públicos escolares e a dificuldade de instruí-los acentuam-se com os movimentos migratórios, as transformações familiares e os modos de produção, com a urbanização descontrolada, com as crises econômicas. Será que os planos de formação e os conteúdos preparam para tais realidade?

As instituições educativas, assim como toda sociedade em geral, não são mais as mesmas dos anos 1970 ou 1980, pois se tornaram ainda mais complexas devido às modificações tecnológicas, científicas, sociais e educativas. As instituições de ensino, por outro lado, não conseguem se desprender de velhas práticas e vivenciam contextos sociais marcados por:

- Um incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte.
- Uma evolução acelerada da sociedade em suas estruturas materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos de família, de produção e de distribuição, que têm reflexos na mudança inevitável das atuais formas de pensar, sentir e agir das novas gerações.
- Contextos sociais que condicionarão a Educação e refletirão uma série de forças em conflito. As enormes mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia foram acompanhadas por profundas transformações na vida institucional de muitas organizações e abalaram a transmissão de conhecimento e, portanto, também suas instituições. O mito da sociedade da informação deixa muitas pessoas totalmente desinformadas, ao passo que outras acumulam o capital informativo em seu próprio benefício e no de alguns poucos (IMBERNÓN, 2011, p. 9-10).

Todos esses aspectos acima citados levam-nos a refletir sobre o modelo de formação inicial que se tem pensado para os professores do futuro, entendendo que as instituições educativas são peças fundamentais nessa transformação. Imbernón (2011) chama a atenção para a urgente necessidade de mudança, visto que, no século XXI, vivenciamos um momento único.

O século XXI representa um acontecimento mítico para todos os que nasceram na segunda metade do século anterior, e por isso parece necessário que toda instituição educativa (desde a que se encarrega das etapas iniciais até a Universidade, bem como toda instituição responsável pela formação inicial e permanente, como instituições “que têm a função de educar”) e a profissão docente (entendida como algo mais que a soma dos professores que se dedicam a essa tarefa nessas instituições) devem mudar radicalmente, tornando-se algo realmente diferente, apropriada às enormes mudanças que sacudiram o último quartel do século XX (IMBERNÓN, 2011, p. 7).

Para pensar em romper com a tradição do modelo de formação que temos, basicamente é preciso nos desprendermos de práticas formativas que almejam formar cidadãos para a mera reprodução de conhecimento. As instituições formadoras devem repensar seus conceitos sobre a formação inicial que a sociedade do século XXI deseja. Para Imbernón (2011, p. 8), “a instituição que educa deve deixar de ser ‘um lugar’ exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante”.

A formação de professores oferecida pelas universidades foi sempre centralizada na valorização dos saberes científicos, basicamente tecnicistas. Tardif (2014, p. 35) destaca isso quando afirma que “os educadores e os pesquisadores, o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si”. Segundo o autor:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero (TARDIF, 2014, p. 23).

Contudo, é possível perceber ainda nos dias atuais um distanciamento entre o saber científico e o saber educacional. As universidades parecem não conseguir articular esses saberes com os quais trabalham, voltando-os para a emancipação profissional docente, para que haja, de fato, uma ruptura com o modelo tradicional de formação docente vigente no Brasil. Tardif (2014, p. 35) ressalta o seguinte:

Ora, é exatamente tal fenômeno que parece caracterizar a evolução atual das instituições universitárias, que caminham em direção a uma crescente separação das missões de pesquisa e de ensino. Nos outros níveis do sistema escolar, essa separação já foi concretizada há muito tempo, uma vez que o saber dos professores que aí atuam parece residir unicamente na

competência técnica e pedagógica para transmitir saberes elaborados por outros grupos.

Perrenoud (2002) chama atenção para o fato de que, na formação de professores, não se leva em consideração as observações empíricas sobre as práticas.

Isso se implica ainda mais pelo fato de que vários cursos de formação inicial estão baseados mais em uma visão prescritiva da profissão do que em uma análise precisa de sua realidade. Naturalmente, nada nos obriga a adaptar a formação inicial à realidade atual de uma profissão. A formação não tem nenhum motivo para abordar apenas a reprodução, pois deve antecipar as transformações. Logo, para fazer as práticas evoluírem, é importante descrever as condições e as limitações do trabalho real dos professores. Essa é a base de toda estratégia de inovação (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Nessa perspectiva, a renovação não é a reestruturação da base de formação docente já existente, com o intuito de fechar algumas lacunas que, no decorrer do processo, vão surgindo. A renovação passa antes por uma inovação, ou seja, pela construção de algo novo, que venha ao encontro das discussões e pesquisas que têm apontado para a necessidade de inovar a base de formação inicial dos futuros docentes.

O segundo ponto na lista organizada por Perrenoud (2002) diz respeito à elaboração, na formação inicial, de um referencial de competências que identifique os saberes e as capacidades necessários à profissão em causa. Para o autor, a formação não pode estar vinculada apenas à prática; é preciso identificar os conhecimentos e as competências atendendo ao trabalho real docente. O autor dá alguns exemplos:

- Se os professores deparam-se com um grande número de classes agitadas, apaziguá-las deve ser uma de suas competências.
- Se os alunos resistem, não se esforçam, mobilizá-los e suscitar neles o desejo de aprender deve ser outra competência.
- Se os alunos ausentam-se e vivem uma vida dupla (alunos na escola e adultos fora dela), esse fato deve ser levado em consideração e essa deve ser mais uma outra competência.
- Se sua relação com o saber e com o mundo impede que, espontaneamente, [sic] dêem sentido aos saberes e ao trabalho escolar, ajuda-los a construir esse sentido também deve ser competências dos professores.
- Se os programas estão a anos-luz dos alunos, adaptá-los e aliviar seu peso também deve ser competência dos professores (PERRENOUD, 2002, p. 18-19).

O que se pode observar é que as competências estão relacionadas à resolução de problemas bem parecidos. São diversas as competências necessárias à profissão docente, requeridas no âmbito escolar. A questão é que tais habilidades não são

adquiridas nas formações iniciais e na continuada. “Está na hora de identificar o conjunto das competências e dos recursos das práticas profissionais e de escolher estrategicamente os que devem começar a ser construídos na formação inicial de profissionais reflexivos”, afirma Perrenoud (2002, p. 19). Cursos de formação inicial devem pensar em como desenvolver essas habilidades nos futuros professores.

Em seguida, Perrenoud (2002) aponta o terceiro item: um plano de formação organizado em torno das competências. Para o autor, não basta estabelecer um belíssimo plano de ação para a formação; é preciso pensar quais saberes são necessários ao trabalho de todos os professores. Normalmente, os programas de formação inicial são elaborados a partir de “acumulação de conteúdo, nos planos de formação, que se justificam pela tradição, pela autoridade ou pela influência de um determinado grupo de pressão” (PERRENOUD, 2002, p. 20).

Em relação ao quarto item, imperativo para a formação do professor, o autor propõe uma aprendizagem por problemas, via procedimento clínico, ou seja, uma aprendizagem por confrontos, em contato direto com o que é esperado do trabalho docente na realidade da escola. Trata-se de “confrontar o estudante com situações próximas daquelas que ele encontrará no trabalho e construir saberes a partir dessas situações, que ressaltam ao mesmo tempo a pertinência e a falta de alguns recursos” (PERRENOUD, 2002, p. 22).

Ao organizar o quinto item da lista, Perrenoud (2002) chama a atenção para uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática e a importância dessa articulação:

No máximo, a formação teórica permitiria ser aprovado nos exames e obter o diploma, enquanto à formação prática daria as bases para a sobrevivência na profissão. É preciso combater essa dicotomia e afirmar que a formação é uma só, teoria e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade. Ela acontece em toda a parte, nas aulas e nos seminários, em campo e nos dispositivos de formação que levam os diversos tipos de formadores a trabalharem juntos: acompanhamento de reflexão comum sobre problemas profissionais (PERRENOUD, 2002, p. 23).

Há a necessidade de se pensar quais saberes as universidades deverão mobilizar na formação dos futuros profissionais. A esse respeito, Tardif (2014, p. 240) ressalta que “há a necessidade de algumas mudanças substanciais nas concepções e nas práticas vigentes em relação à formação de professores”. Essas mudanças são apontadas pelo autor na seguinte ordem:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da Educação, seus conteúdos e formas. **Em segundo lugar**, se o trabalho dos professores exige conhecimento específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais [...]. No entanto, se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho [...]. Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo. **O terceiro e último lugar**, a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 a 50 horas. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas, mas constituem unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos. [...] O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limita fornecer o conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações (TARDIF, 2014, p. 240-242, grifo nosso).

Nesse sentido, é preciso entender que os saberes profissionais não se constituem apenas com base na teoria conjugada com a aplicação de algumas técnicas, como por exemplo acontece nos estágios supervisionados. É preciso que se busquem caminhos que proporcionem ao futuro professor, desde a formação inicial, a possibilidade de repensar e refletir sobre sua prática, para que ele, desde o início de sua formação, possa ter contado com a realidade de sua profissão. Perrenoud (2002, p. 17) aponta outra necessidade que deve ser levada em consideração nas formações iniciais:

Idealmente, quando se elabora um plano de formação inicial, é preciso ter tempo para realizar uma verdadeira pesquisa sobre as práticas [...]. Por isso, parece indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões de ensino, cuja missão não seria pensar a formação de professores, e sim oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam (PERRENOUD, 2002 p. 17).

A organização modular diferenciada é a sexta questão apontada por Perrenoud (2002). O autor faz uma crítica ao modelo formativo que muitas universidades se propõem a oferecer, um modelo nos moldes capitalistas, baseado em uma formação bancária: “dessa perspectiva bancária, basta saber somar os créditos obtidos. E se os pontos forem suficientes, emite-se um diploma” (PERRENOUD, 2002, p. 24). Existem dois desafios a serem superados pelas universidades. Segundo o autor,

- Conservar a coerência entre os percursos de formação, isto é, entre o encadeamento e a comunidade das unidades de formação, especialmente a partir da perspectiva da relação com o saber e da prática reflexiva.
- Conceber as unidades de formação como dispositivos complexos e profundos, que favoreçam o trabalho em equipe dos formadores e permitam a articulação interna entre teoria e prática (PERRENOUD, 2002, p. 25).

Do mesmo modo, o que se busca para a formação inicial de professores é a possibilidade de permitir que esses profissionais, desde o início de sua formação, tenham contato com a realidade escolar. É preciso pensar em uma formação que ofereça condições para a efetivação desse modelo, que permita que o professor, ao atuar diretamente com sua realidade profissional, possa ser capaz de agir criticamente, refletindo sobre sua prática docente.

No entanto, a formação inicial exige alguns cuidados. Não se quer que ela fique estagnada em discursos vários, enquanto, na realidade, não propõe, de fato, uma formação pensada para que realmente seja despertada no professor em formação inicial a capacidade de refletir criticamente, buscando ação sobre sua prática. O que é visto no âmbito das universidades é muitas vezes alguns discursos descontextualizados de qualquer prática. A esse respeito, Fiorentini (2003, p. 9) afirma que:

Assim, apesar da mudança de discurso, o que percebemos, nos processos de formação de professores, é a continuidade de uma prática predominantemente retrógrada e centrada no modelo da racionalidade técnica que cinde teoria e prática. A verdade é que ainda sabemos muito pouco sobre como transformar o discurso em práticas efetivas, ou melhor, como produzir discursos autênticos, e sem ambiguidade semântica, a partir de investigações e de experiências concretas que contemplem as novas concepções do professor como profissional autônomo e investigador de sua própria prática.

As instituições formativas têm um papel fundamental para esse novo modelo formativo, buscando colocar a profissão docente vinculada aos contextos sociais.

Imbernón (2011, p. 12) aponta para a necessidade de se pensar na renovação das instituições, alcançando uma Educação democrática para os futuros cidadãos.

Essa necessária renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requerem uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da Educação diferente.

Se compararmos a formação de professores com a formação oferecida pelas demais áreas profissionais, podemos observar que a formação de professores é a que menos leva em consideração o conhecimento empírico do profissional e a sua prática no dia a dia. Desconsidera-se, portanto, toda uma diversidade e isso pode ser comprovado pelo fato de que há vários cursos de formação inicial que apresentam uma visão prescritivista da profissão, em vez de estimular um ambiente plural e reflexivo (PERRENOUD, 2002).

Quando um curso de formação inicial não leva em consideração a condição real do espaço escolar docente, corre-se o risco de, mesmo buscando uma renovação, deparar-se com o fracasso.

As reformas escolares fracassam, novos programas não são aplicados, belas idéias como os métodos ativos, o construtivismo, a avaliação formativa ou a pedagogia diferenciada são pregadas, porém nunca praticadas. Por quê? Precisamente porque, na área da Educação, não se mede o suficiente o desvio astronômico entre o que é prescrito e o que é viável nas condições efetivas do trabalho docente (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Podemos perceber a necessidade de que aconteçam mudanças no modelo formativo; porém, essas mudanças devem estar focadas também nas competências que precisam desenvolver os futuros professores. A definição dessas competências deverá passar por um crivo avaliativo, que é o sétimo item proposto por Perrenoud. Para o autor, é necessário que se pense em uma avaliação formativa baseada na análise do trabalho: “as competências não podem ser construídas sem avaliação, porém esta não pode assumir a forma de testes com papel e lápis ou dos exames universitários clássicos” (PERRENOUD, 2002, p. 25). O autor apresenta, ainda, algumas características para essa formação:

- A avaliação só inclui tarefas contextualizadas.
- A avaliação refere-se a problemas complexos.
- A avaliação deve contribuir para que estudantes desenvolvam mais suas competências.

- A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares.
- A tarefa e suas exigências devem ser conhecidas antes da situação de avaliação.
- A avaliação exige uma certa forma de colaboração entre pares.
- A correção leva em conta as estratégias cognitivas e meta cognitivas utilizadas pelos alunos.
- A correção só considera erros importantes na ótica da construção das competências.
- A auto-avaliação faz parte da avaliação (PERRENOUD *et al.*, 2002, p. 26).

Acreditamos que, quando se realiza uma formação pautada nesses princípios, corremos o risco de caminhar para um nível de acerto bem maior. Isso requer das unidades formativas a avaliação de como estão sendo elaborados as competências. Trata-se de algo primordial para atingirmos uma formação que atenda às exigências sociais.

A oitava base de formação proposta por Perrenoud (2002) envolve dispositivos de integração e de mobilização das aquisições. Trata-se de desenvolver atividades para que os futuros professores possam expor seu aprendizado e, ao mesmo tempo, refletir sobre sua formação, mediante a realidade do que vem sendo ministrado nas aulas e encontrado na realidade da profissão. Isso pode ser um meio de colaborar para a discussão do currículo que objetiva trabalhar a identidade e a competência do futuro professor (PERRENOUD, 2002).

O nono item apontado por Perrenoud envolve uma parceria negociada com os profissionais, pois é impossível pensar em uma transposição didática desvalorizando o trabalho docente. O autor (2002, p. 27) afirma:

Não é possível pretender uma transposição didática próxima das práticas, trabalhar a transferência e a integração, adotar um procedimento clínico, aprender por meio de problemas e articular teoria e prática sem construir uma forte parceria entre a instituição de formação dos professores e as atividades de campo.

Essas parcerias devem ser firmadas entre três esferas principais: o sistema educacional, que abre espaço para os futuros professores estagiários; o próprio estabelecimento escolar; e os professores, em atendimento individualizado ou também em grupo (PERRENOUD, 2002). Assim como Perrenoud (2002), Imbernón (2011) apresenta uma discussão sobre a importância de se estabelecerem parcerias entre as instituições sociais, de modo a romper a barreira de uma formação pensada para um pequeno grupo homogêneo. Por isso, o autor afirma que:

A instituição educativa precisa que outras instâncias sociais se envolvam e ajudem no processo de educar. E isso implica que a Educação se torne cada vez mais complexa, seja muito mais que esse mero ensino básico e elementar, de um ponto de vista acadêmico, a uma minoria homogênea em uma época em que o conhecimento e sua gestão estavam em poder de uma minoria, que monopolizava o saber (IMBERNÓN, 2011, p. 8-9).

O mesmo autor ainda ressalta mais um ponto, também considerado necessário para que se tenham bons resultados na formação inicial. Trata-se do desenvolvimento profissional pautado pelo coletivo e pelo institucional, “ou seja, o desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha em uma instituição educativa [...]. Portanto, nesse conceito seriam incluídas as equipes de direção, o pessoal não docente e os professores” (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

A décima e última competência organizada por Perrenoud (2002) diz respeito a uma divisão dos saberes favorável à sua mobilização no trabalho. Há a necessidade de uma mobilização dos saberes dos professores e essa mobilização é um desafio para as instituições formadoras, pois transferir tudo que se aprende teoricamente para a prática é algo que requer verdadeiramente uma mobilização de todos os saberes. Isso se torna ainda mais complicado quando entendemos que esse processo se dá na complexidade e na subjetividade da formação. Portanto, os saberes estão entrelaçados com as diversas Ciências Sociais e Humanas e cada conhecimento acadêmico deve se servir dos conhecimentos experimentais e, juntos, adequarem-se à realidade (PERRENOU, 2002).

O que vimos até aqui foram discussões trazidas por diversos autores que se dedicaram a pensar e a escrever sobre a formação de professores, apontando, de uma forma geral, seus avanços, mas também mostrando as lacunas que ao longo dos anos têm assombrado as universidades de maneira geral. Buscamos problematizar a situação da formação dos professores ancorados nas discussões desses autores para que, a partir daí, possamos nos posicionar de maneira crítica e reflexiva e nos colocar também como agentes de nossa formação. Ser o agente de nossa própria formação: acreditamos ser esse o grande desafio para os professores do século XXI.

Os desafios estabelecidos na formação de professores são percebidos em todos os cursos que lidam com a formação docente. Portanto, é comum presenciarmos de todos os professores, das diversas áreas do conhecimento, relatos sobre como é difícil interligar o que se aprende na Universidade com a realidade da sala de aula. Esses relatos também são muito recorrentes com os professores de Matemática.

Em conversas informais com professores, testemunhamos alguns discursos no cotidiano escolar; assim, foi possível perceber que muitos professores, ao deixarem a universidade e ingressarem na carreira docente, apresentam uma insatisfação diante da sua realidade profissional. As perguntas com que abrimos o debate para a próxima discussão seriam estas: como está acontecendo, nas universidades, a formação dos professores que ensinam Matemática na Educação Básica?; a formação inicial oferecida pelas Universidades tem cumprido o seu papel formativo?; quais foram os desafios enfrentados ao longo dos anos pelas Universidades?

A formação do professor, seja ela inicial ou continuada, não é um assunto recente. De fato, nas mais diferentes épocas, pesquisadores vêm discutindo qual a formação ideal e necessária que os futuros professores precisam ter para conseguir desempenhar o seu papel em sala de aula e atingir, assim, a expectativa da sociedade em relação a competências e habilidades que os educandos devem alcançar em determinada fase ou ciclo de formação. Diante desse contexto formativo, as discussões têm levado vários pesquisadores a investigar qual o perfil que se espera para a formação e o trabalho do profissional professor para o século XXI.

Conforme já apontamos, a sociedade atual demanda uma formação que possa romper com uma prática formativa baseada em modelos tradicionais, com uma Educação mercantilista e bancária (FREIRE, 2017). Na Matemática, os modelos tradicionais são ainda mais criticados: “dentre os profissionais da Educação, o professor de Matemática talvez seja aquele que mais sofre críticas” (FIORENTINI, 2003, p. 10). Essas críticas, que recaem sobre esse profissional, provavelmente devem-se à sua formação durante a graduação. Segundo Fiorentini (2003, p. 10), “os formadores de professores de Matemática têm sido acusados, com frequência, de não atualizarem os cursos de licenciatura e de não viabilizarem uma efetiva formação contínua que rompa com a tradição pedagógica”.

Com base na formação que os professores recebem nos cursos de licenciaturas, ao adentrarem a sala de aula, eles reproduzem um ensino pautado em métodos tradicionais e criam uma barreira contra a inovação, muitas vezes realizando um trabalho solitário no ambiente escolar. “Os professores de matemática da escola, por sua vez, são vistos como *seguidores* dessa tradição e, portanto, resistentes às inovações curriculares e à integração com outras disciplinas” (FIORENTINI, 2003, p. 10).

Para entender um pouco mais sobre essa realidade que se instaura sobre a formação dos professores de Matemática, atentamos para o processo histórico acerca das funções da Educação, do ensino da Matemática e do papel do professor dessa disciplina em diferentes épocas, na visão de Fiorentini (2003). O autor inicia sua retrospectiva histórica falando em um contexto internacional enquadrado temporalmente entre os anos de 1960 e 1970. Nesses anos, havia pouca produção sobre a formação inicial e continuada de professores. “Até o final dos anos 60, dada a escassez de pesquisas sobre o tema, é difícil determinar como se dava a formação de professores e qual a sua ênfase” (FIORENTINI, 2003, p. 20). Nesse período, a Educação não era prioridade; assim também não o era a formação de professores.

O que se tem registro é que nos anos de 1970 a formação inicial era baseada praticamente na formação de professores pautada em treinamento específico, para que eles dessem conta de alguns conteúdos considerados à época importantes para a formação dos estudantes nas escolas.

Até finais dos anos 70, o tipo de pesquisa educacional predominante (principalmente nos Estados Unidos, mas em muitos outros países também) era composto por estudos experimentais quantitativos sobre a eficácia de diferentes métodos para treinar professores em tarefas específicas. A preocupação central era modelar o comportamento do professor e examinar os efeitos de determinadas estratégias de ensino. Não se pesquisa como essas eram percebidas e conduzidas pelos professores. A teoria predominante vinha da psicologia educacional (FIORENTINI, 2003, p. 21).

No Brasil, os cursos de licenciaturas iniciavam-se com um período de três anos de formação específica, acrescidos de mais um ano para a formação pedagógica. Esse modelo ficou conhecido como “3+1”. Segundo Diniz (2007, p. 54),

Como se sabe, as licenciaturas foram criadas, no Brasil, nas antigas Faculdades de Filosofia nos anos 30, principalmente como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. Elas surgiram segundo a fórmula “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos.

O que era visto como um conhecimento necessário, adquirido nos três primeiros anos de formação, eram os então chamados “conhecimentos disciplinares específicos”. A formação pedagógica de hoje corresponderia ao que, à época, foi chamado de “didática”, que desenvolvia técnicas para a transmissão dos

conhecimentos, que foram adquiridos nos três primeiros anos de formação (MOREIRA; DAVID, 2010).

É a partir da década de 70, nas discussões sobre o papel social e político da Educação, que se iniciam algumas mudanças estruturais nos cursos de licenciatura. Nesse contexto, discute-se também a forma de se pensar o processo de formação do professor. Esse processo passaria a desenvolver-se de maneira mais integrada às demais disciplinas, buscando agregar um modelo de uma Educação pautada na transmissão do conhecimento. Para que essa modificação acontecesse, buscou-se, então, a preparação para aprofundar a formação do professor como educador (MOREIRA; DAVID, 2010).

Com a reorganização, “observa-se uma modificação gradual na estruturação dos cursos [...] passa incluir disciplinas como Sociologia da Educação, Política Educacional e outras” (MOREIRA; DAVID, 2010, p. 13-14). Essas mudanças reafirmaram a importância da chamada “formação de conteúdo”, que continuava sendo ministrada por especialistas da área da Matemática e historiadores, entre outros. A problemática que relacionava a teoria e a prática ainda estava presente (MOREIRA; DAVID, 2010). A partir desse novo modelo, na década de 1980, criam-se as disciplinas integradoras, constituindo, assim, um modelo que se mantém até nos dias atuais.

Contudo, o que se pode notar no decorrer dos anos foi que esse novo modelo implantado para a formação inicial dos professores nos cursos de licenciaturas não surtiu os resultados esperados. Portanto, os velhos dilemas presentes na formação docente ainda provocaram inúmeros debates: “Há um reconhecimento de que a introdução das disciplinas integradoras não mostrou os resultados esperado” (MOREIRA; DAVID, 2010, p. 14). Segundo Diniz-Pereira (2000), ao se pesquisar os cursos das licenciaturas no Brasil, aponta-se para a “necessidade de superar algumas dicotomias e desarticulações existentes”. Para o autor, é preciso avançar no que diz respeito à teoria e à prática docente no ambiente escolar. Moreira e David (2010) abordam um dos problemas dos cursos de licenciatura em Matemática no trecho a seguir:

No caso particular da licenciatura em Matemática, a partir dos anos 1990 desenvolveram-se vários trabalhos sobre esses cursos, inclusive dissertações e teses. Entretanto, raramente são focalizados de forma específicas **as relações entre os conhecimentos matemático veiculados no processo de formação e os conhecimentos matemáticos associados**

à prática docente escolar [...] (MOREIRA; DAVID, 2010, p. 14, grifo dos autores).

Embora já se tenha passado uma década após a mudança no modelo de formação docente, ainda há poucas pesquisas que se atentam para o dilema de como equilibrar a formação acadêmica e a prática docente. É possível perceber que esse dilema ainda se faz presente em pleno século XXI, talvez pelo fato de predominar uma formação que, neste tempo, faz uma separação hierarquizada do que deve ser ensinado, de como e quando deve ser ensinado.

De modo geral, o saber docente é decomposto em componentes, de tal forma que um deles, o chamado *conhecimento da disciplina*, assume a condição de essencial. Os demais componentes, ainda que reconhecidos como saberes complexos e importantes, conformam um conjunto de conhecimentos de caráter basicamente acessório ao processo de transmissão do saber disciplinar (MOREIRA; DAVID, 2010, p. 15, grifo dos autores).

A Matemática e o profissional que escolhe ser formador nessa área do conhecimento, historicamente, passam por uma mistificação. Segundo D'Ambrósio (2017, p. 75), “a matemática se apresenta como um deus mais sábio, mais milagroso e mais poderoso que as divindades tradicionais e de outras culturas”. Na Educação Básica, a disciplina de Matemática é tida como de difícil compreensão. Poucos são os alunos que conseguem atingir a nota desejada, por se tratar de um conhecimento reservado apenas para, supostamente, “o aluno mais inteligente”.

Na graduação, é um curso com fama de difícil acesso e permanência, embora seja ofertado por várias instituições de ensino estaduais e federais – trata-se, portanto, de ensino gratuito. A procura ainda é baixa e o número daqueles que conseguem concluir a graduação é menor ainda. Perpetua-se, assim, a ideia de que a licenciatura em Matemática é apenas para os “fortes”. A seguinte fala de D'Ambrósio (2017, p. 77) também se refere ao modo como a Matemática é percebida pela sociedade:

Cabe, portanto, nos referirmos a uma ‘matemática dominante’, que é um instrumento desenvolvido nos países centrais e muitas vezes utilizado como instrumento de dominação. Essa matemática e os que a dominam se apresenta com postura de superioridade, com o poder de deslocar e mesmo eliminar a ‘matemática do dia a dia’.

Essas ideias pré-concebidas repercutem diretamente na Educação Básica. A disciplina de Matemática e, muitas vezes, o próprio professor são considerados “malvados” e, portanto, temidos entre os alunos. Ainda persistem, no ambiente

escolar, várias indagações por parte dos alunos, que afirmam não entender qual a utilidade de certos conteúdos da disciplina e qual a sua aplicabilidade no cotidiano.

Essas indagações, que se fortalecem anos após anos, levam-nos a questionar qual momento da formação profissional tem falhado, a tal ponto que a disciplina seja vista desse modo tão negativo. Será que o modelo de formação inicial que os futuros professores de Matemática têm recebido corresponde à expectativa do modelo educacional do século XXI?

Com as mudanças tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade, apenas o aprendizado da leitura e da escrita não é o suficiente para que o ser humano consiga corresponder às exigências da sociedade atual. Do mesmo modo, estar alfabetizado e saber contar, embora sejam competências importantes, não são suficientes para que as pessoas exerçam sua cidadania (D'AMBRÓSIO, 2017). Nessa perspectiva, é fundamental que pensemos em um modelo formativo que atenda à realidade educacional da sociedade moderna. A esse propósito, D'Ambrósio (2017) afirma:

Uma boa Educação não será avaliada pelo conteúdo ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno. O desgastado paradigma educacional sintetizado no binômio “ensino aprendizagem”, verificado por avaliações inidôneas, é insustentável. Espera-se que a Educação possibilite, ao educando, a aquisição e utilização dos instrumentos comunicativos, analíticos e materiais que serão essenciais para seu exercício de todos os direitos e deveres intrínsecos à cidadania (D'AMBRÓSIO, 2017, p. 66).

Desse modo, é preciso também que haja uma mudança pontual nas instituições formativas, visto que a formação inicial não é a única maneira de se firmar o saber docente, mas é uma fase importante para aquele que quer exercer uma profissão. Para tanto, o que se espera de uma unidade formativa é a capacidade de ela se articular entre conteúdos e métodos de maneira que eles possam ir, ao longo do percurso de formação, se moldando de forma reflexiva e crítica para os futuros professores de Matemática. Moreira e David (2010) enfatizam que:

[...] o futuro professor precisa conhecer também seus processos e significados formais não para depois transpô-los didaticamente a seus alunos da escola básica, mas para discuti-los e analisá-los criticamente, avaliando seus limites e possibilidades enquanto objetos de ensino. O professor, desse modo, qualifica-se para, com mais autonomia, explorar e problematizar as formas conceituais pedagogicamente mais significativas ao desenvolvimento do pensamento matemático do cidadão contemporâneo (MOREIRA; DAVID, 2010, p. 11).

É preciso que os professores das universidades tenham a visão de que, além dos saberes construídos pelos professores na fase inicial da carreira docente, ao adentrar uma sala, eles também irão lidar com os “saberes novos”, que devem ser levados em consideração. Segundo Moreira e David (2010, p. 101, grifo dos autores), quando “termina o processo de formação inicial, o licenciado volta à escola na condição de professor, de posse de conhecimento, crenças e concepções que constituem saberes e não saberes **novos** em relação aos que possuía quando completou a escolarização básica”. Portanto, os saberes profissionais não podem ser pensados como aqueles que se constituem apenas no início da formação acadêmica. Ferreira (2003, p. 35), a esse respeito, afirma que:

Entendemos o desenvolvimento profissional como um processo que se inicia muito antes da formação inicial e que se estende durante toda a trajetória do professor, ou seja, que se preocupa menos com o produto que com o processo que se desenrola por meio de um contínuo movimento de dentro para fora, valorizando o professor pelo seu potencial, no qual a prática é a base para um relacionamento dialético entre teoria e prática e, muitas vezes, ponto de partida.

Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999, p. 55) já discutiam e apresentavam em seus trabalhos os saberes que se fazem necessários para a formação docente do professor. São cinco fontes distintas de saberes consideradas pelos autores necessárias, a saber:

- das ciências da Educação (saberes que resultam de pesquisas);
- das disciplinas (as matérias escolares e acadêmicas);
- do currículo (dos programas propostos e realizados);
- da experiência (saberes adquiridos e produzidos na ação docente);
- da tradição pedagógica (saberes transmitidos de uma geração para outra e adquiridos implicitamente na própria atividade profissional e internalizados pelas práticas discursivas, as quais expressam um modo de conceber e realizar o trabalho docente).

Na verdade, os saberes e os não saberes dos professores vão se constituindo desde a sua formação básica; portanto, os “saberes e não saberes são novos porque os anteriores foram examinados, reformulados, ampliados, revalorizados, criticados, reelaborados, transformados, substituídos e, talvez, até esquecidos ou abandonados ao longo do processo de formação” (MOREIRA; DAVID, 2010, p. 101). Conforme afirmamos, esses saberes têm que ser levados em consideração na formação dos futuros professores de Matemática.

Imbernón (2010), na mesma direção argumentativa, chama a atenção para a necessidade de que as experiências que os professores possuem em sala de aula sejam levadas em consideração, a fim de obter respostas para muitas situações problemáticas. As experiências docentes são a base necessária para pesquisa de sua prática docente. Vejamos o que o autor afirma:

A análise das situações problemática leva [...] crença na capacidade dos professor de formularem questões válidas sobre sua própria prática [...], partindo-se do pressuposto de que os docentes podem se [*sic*] propôr a uma pesquisa competente, baseada em sua experiência; à tendência dos professores de buscarem dados para responderem a questões relevantes e de refletirem sobre elas para obterem respostas a situações problemáticas de ensino [...]. Assim, é possível que se gere um conhecimento válido mediante a formação (IMBERNÓN, 2010, p. 57).

Ao entrar em sala de aula, os professores irão mobilizar diferentes saberes para efetivar a sua prática docente. Por se tratar de um momento subjetivo, esse encontro com a prática pode acontecer de uma maneira um tanto conflituosa. Segundo Fiorentini, Nacarato e Pinto (1999), “o saber experiencial está em uma posição de destaque em relação aos demais saberes, sendo um elemento fundamental da prática pedagógica”.

Pensando ainda em uma formação que vá ao encontro das demandas sociais, da problemática e da complexidade da sala de aula, “devem-se conectar conhecimentos prévios às novas informações em um processo cíclico de inovação-formação-prática. É preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 57). Na maioria dos casos, é possível perceber, na passagem do futuro professor para o professor no exercício de sua função, um descontentamento e uma dificuldade de relacionar teoria e prática. Sobre isso, Tardif (2014, p. 86) afirma que:

O início da carreira é acompanhado por uma fase crítica, pois é a partir das certezas dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho.

Durante os últimos anos, foi possível observar um grande avanço em pesquisas relacionadas à formação acadêmica dos professores que ensinam Matemática. Foi também possível notar um desenvolvimento desses profissionais. Podem-se creditar tais mudanças aos esforços de se reformular o ensino, tanto no Brasil, quanto no

exterior. Tardif (2014, p. 255) questiona as mudanças que devem acontecer dentro das universidades. Para o autor:

Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de Educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino?

As reformulações dos currículos para a formação inicial dos professores de Matemática devem considerar os saberes que os professores da Educação Básica possuem, pois muitas vezes esses saberes não são levados em consideração e o conhecimento do professor torna-se insignificante diante dos saberes produzidos nas universidades. Vejamos o que afirmam Grando *et al.* (2009, p. 286),

As pesquisas que são tomadas como referência para as mudanças curriculares têm sido geralmente produzidas sem a parceria entre formadores, pesquisadores e professores escolares. Os professores escolares, de outra parte, raramente são solicitados a colaborar com as mudanças curriculares ou mesmo a participar do processo de discussão de novas propostas e projetos; quando o são, na maioria das vezes o fazem sem tomar como referência reflexões e análise de suas experiências, visto que na cultura escolar essa prática raramente acontece. Quando chamados, como decorrência dessa ausência de práticas reflexivas, a participação limita-se a validar e legitimar propostas elaboradas por especialistas que pouco conhecem o contexto da escola básica.

Assim, é preciso pensar em uma formação inicial que compreenda que o professor ou o licenciando estão passando por um processo que não é estável e, sim, rotativo e que as mudanças nesse processo são necessárias para que, gradativamente, os profissionais possam ir construindo seus saberes, significando e resignificando sua prática à medida em que vão se constituindo professores. Fiorentini (2003, p. 36) salienta que:

É preciso compreender que os professores mudam continuamente por meio de suas carreiras, e que, embora esse processo possa, visto de fora (e usualmente pelos próprios professores), parecer um crescimento uniforme contínuo, na realidade tanto seu ritmo e seu sentido variam de professor para professor quanto existem diversas variáveis que o influenciam (FIORENTINI, 2003, p. 36).

Essa mudança deve ser acompanhada pelos professores formadores, compreendendo que a formação profissional acontece por meio da interação e do diálogo entre quem forma e quem está sendo formado. É preciso entender que, à

medida que o professor formador está propondo a formação, ao mesmo tempo, ele também está ressignificando sua prática pedagógica. Por isso, podemos considerar que o ato formativo acontece dentro de um espaço extremamente complexo e subjetivo.

Jaramillo (2003) chama a atenção para uma prática que proporcione aos futuros licenciados uma formação que permita entrelaçar vários contextos sociais e formativos, percebendo que o ser humano se constitui em suas múltiplas culturas. Somos todos diferentes e, portanto, necessitamos de formações que respeitem também as nossas diferenças culturais formativas.

Pensar a prática pedagógica do professor de matemática nos leva a concebê-la como um encontro e uma convergência de diferentes manifestações que se dão num espaço e num tempo, onde confluem distintos sujeitos, objetos e fatores: o professor, o currículo e o contexto (JARAMILLO, 2003, p. 88).

Por isso, faz-se necessário uma mudança nas instituições formadoras, ultrapassando qualquer visão arcaica. Não se pode mais pensar no ensino de Matemática como mero aquisição acrítica de fórmulas e conceitos repetitivos. É preciso compreender que a Matemática acadêmica deve fazer parte da Matemática escolar e que os saberes se reformulam e se completam. A ideia de conhecimento individualizado, restrito apenas aos professores matemáticos, sem fazer interdisciplinaridades, necessita desaparecer. Uma forma de isso acontecer, nos moldes desse ideário formativo aqui proposto, é por meio do investimento em uma formação que priorize o professor crítico, reflexivo e pesquisador de sua prática docente – isso é o que se espera do profissional professor para o século XXI.

Sobre as instituições formadoras, recai sobre elas a responsabilidade de formar professores que não apenas sejam capazes de refletir criticamente sobre sua prática, mas saibam auxiliar na resolução de problemas, problemas esses que irão surgir nas relações diárias presentes no contexto escolar. Para Blanco (2003),

Os programas de formação de professores deveriam criar experiências que os capacitassem para se defrontarem com problemas fundamentais, usando investigações e destrezas de resolução de problemas, que, em nosso caso concreto, seriam problemas pedagógicos e ferramentas conceituais do professor de matemática (BLANCO, 2003, p. 51).

As universidades, na figura dos formadores que nelas atuam, enfrentam um desafio ainda maior. Ao lidarem com a formação de professores para atuarem nos primeiros anos da Educação Básica, as universidades estão formando profissionais

que possuem formação em Pedagogia e que ensinam Matemática. Parte-se, portanto, de uma formação generalista, cuja habilitação profissional é especializada em outra área do saber.

Assim, o pedagogo é considerado um “profissional polivalente” – essa é a expressão encontrada em algumas literaturas, que serão discutidas em detalhe no próximo subcapítulo. O motivo que nos leva a buscar entender um pouco mais sobre esse profissional é o fato de que a formação continuada oferecida pelo Governo Federal por meio do PNAIC, a partir do ano 2012, foi direcionada aos professores alfabetizadores em exercício. Portanto, subentende-se que se trata basicamente do profissional com licenciatura em Pedagogia, uma vez que a lei vigente no país exige que, para atuar com os alunos na Educação infantil, nas séries iniciais, o profissional deva ter essa referida formação.

3.2 A formação do professor alfabetizador que ensina Matemática

A LDB, em seu título IV, que trata dos profissionais da Educação, particularmente no seu art. 62, afirma o seguinte:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de Educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal

O professor licenciado em Pedagogia poderá atuar na docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do curso de Formação de Docentes (Ensino Médio). Sendo assim, vejamos o que afirma Silva a respeito das atribuições e habilitações desse profissional.

Em se tratando de ensino, geralmente, os pedagogos lecionam todas as disciplinas de um determinado ciclo, ou na Educação infantil ou no Ensino Fundamental até o 5º ano, além de outras funções que pode exercer. Sendo assim, os professores responsáveis por proporcionar os conceitos básicos da matemática e a assimilação desses na estrutura cognitiva das crianças não têm formação específica nessa área (SILVA *et al.*, 2012, p. 4).

Os professores formados em Pedagogia poderão ministrar as disciplinas pedagógicas do curso de Formação de Docentes (Ensino Médio). O curso também possibilita atuação na gestão escolar e em diferentes contextos em que são previstas

atividades educativas e pedagógicas (BRASIL, 2006). Além disso, o professor com a formação em Pedagogia tem por uma de suas funções o ensino de conceitos básicos da Matemática, embora não possua formação específica na área.

Podemos encontrar, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, o Parecer CNE/CP n.º 5/2005 (BRASIL, 2005). Esse parecer prescreve que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos devem ser instruídos na língua escrita e na linguagem matemática, saberes que fundamentam a vida em sociedade.

As discussões sobre a formação que os pedagogos recebem para atuar nas séries iniciais no ensino da Matemática são polêmicas. O assunto tem despertado interesse por parte de alguns pesquisadores na área da Educação Matemática, em busca de compreender como se dá o processo de formação desse profissional para atuar no ensino dessa disciplina nos anos iniciais. Como exemplo disso, podemos citar a pesquisa de Nacarato, Mengali e Passos (2005), que desenvolve discussões sobre a Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo as autoras (2017, p. 10), é indispensável pensar este assunto, pois ele “diz respeito à formação das professoras polivalentes – aquelas que têm uma formação mais generalista em cursos de nível médio (Habilitação ao Magistério) ou em cursos superiores (Normal Superior e Pedagogia)”. A proposta é um movimento reflexivo que vai além de se analisar como vêm acontecendo as reformas curriculares, abrindo espaço para as discussões sobre as situações matemáticas que estão sendo desenvolvidas em sala de aula, na perspectiva do ensino da disciplina em questão para os alunos das séries iniciais e para os ambientes de interações e relações dialógicas que têm possibilitado a produção de conhecimento e de significados entre alunos-alunos e alunos-professores.

As autoras apresentam também alguns documentos curriculares que versam sobre o ensino da Matemática nas séries iniciais. Segundo elas, na década de 1980, a maioria dos estados brasileiros elaboraram “suas propostas curriculares tanto no sentido de atender uma necessidade interna do país – fim de um período de ditadura militar e reabertura da democrática – quanto com visitas a acompanhar o movimento mundial de reformas educacionais” (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2017, p. 14). As autoras afirmam ainda:

Os currículos de matemática elaborados nessa década, na maioria dos países, trazem alguns aspectos em comum, que se podem dizer inéditos quanto ao ensino dessa disciplina: Alfabetização Matemática; indícios de não linearidade do currículo; aprendizagem com significado; valorização da resolução de problemas; linguagem matemática, dentre outros (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2017, p. 14).

Essas propostas, segundo Nacarato, Mengali e Passos (2017, p. 16), apresentavam uma intenção “construtivista – tendência didático-pedagógica bastante forte na Educação brasileira nessa década”. Contudo, havia pouca orientação para os professores naquele período, para que eles pudessem desenvolver as atividades com seus alunos. À época, também havia muitos profissionais que possuíam apenas o nível médio do antigo magistério para atuação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Esses cursos, em alguns casos, tinham propostas bem interessantes. Porém, faltavam-lhes um professor de Matemática para ministrar as disciplinas direcionadas ao ensino de metodologias de ensino. Portanto, os professores que ministravam essas disciplinas eram os professores de Pedagogia, sem qualquer formação específica (NACARATO; MENGALI; PASSOS; 2017) “Decorria daí, muitas vezes, uma formação centrada em processos metodológicos, desconsiderando os fundamentos da matemática. Isso implicava uma formação com muitas lacunas conceituais nessa área do conhecimento” (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2017, p. 17).

Nesse período, os cursos de magistério não davam conta de formar professores para o ensino da Matemática e os cursos de Pedagogia, na maioria das instituições, apresentavam-se muito deficitários. Portanto, os futuros professores não conseguiam, em sua prática docente, compreender as abordagens teóricas que estavam sendo postas em jogo naquele período (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2017).

Por sua vez, a década de 1990, no Brasil, foi marcada por várias reformas educacionais, que culminaram na aprovação da LDB, em 1996. Como já referimos, essa lei implementou mudanças relacionadas à formação superior das professoras que atuavam nas séries iniciais (as chamadas “professoras polivalentes”), cuja formação aconteceria no curso de Pedagogia ou no normal superior. A lei propôs também uma base comum nacional para o Ensino Fundamental e Médio, implantando, assim, no ano de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram divididos em quatro ciclos: 1.º ciclo, envolvendo a 1.ª e 2.ª séries; 2.º ciclo, 3.ª e 4.ª séries; 3.º ciclo, 5.ª e 6.ª séries; e 4.º ciclo, 7.ª e 8.ª séries (NACARATO; MENGALI;

PASSOS, 2017). Os PCN abordaram também questões relacionadas aos problemas de formação dos professores, tanto a inicial, quanto a continuada, fazendo uma crítica direta ao uso do livro didático, que julgado insatisfatório nesse período. O MEC investiu, assim, na avaliação do livro didático, para que esses materiais tivessem mais sintonia com princípios teórico-metodológicos dos PCN. Contudo, mesmo com essas mudanças, a qualidade no ensino da Matemática não foi garantida (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2017). As autoras também destacam que as tendências de ensino da Matemática presentes nos PCN estavam diretamente ligadas a um movimento mais amplo que teve início em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Trata-se da Conferência “Educação para Todos”, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Banco Mundial, que contou com a participação de representantes de diversos países.

O que pode ser notado é que, nos últimos anos, houve grandes mudanças nos currículos voltados para o ensino da Matemática, pelo menos em nível de discurso. Aquilo que nos perguntamos reverbera o questionamento de Nacarato, Mengali e Passos (2017, p. 24), ou seja, “a formação que vem sendo oferecida às professoras das séries iniciais tem levado em consideração esses documentos curriculares [os PCN] – tanto para conhecimento em considerações a esses documentos curriculares – quanto para o conhecimento e compreensão quanto para as críticas?” (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2017, p. 24).

Como mencionado anteriormente, a formação docente para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental ficou sob responsabilidade do curso de Pedagogia e dos cursos normais superiores. As universidades, no decorrer dos anos, após as mudanças ocorridas nas orientações curriculares com relação à formação docente para o ensino da Matemática, buscaram adequar-se ao novo documento. Contudo, enfrentaram dificuldades. Houve, desse modo, algumas lacunas na formação docente oferecida por essas instituições. Segundo Curi (2005 *apud* NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2017, p. 22), “90% dos cursos de Pedagogia priorizam as questões metodológicas como essenciais à formação desse profissional, porém as disciplinas que abordam tais questões têm uma carga horária bastante reduzida”.

Curi (2005 *apud* NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2017) aponta que outras questões foram negligenciadas pelas instituições formadoras. Essas questões merecem reflexões: por exemplo, a prática de pesquisa em Educação Matemática,

principalmente referente aos anos iniciais e à ausência de referências aos fundamentos da Matemática.

Podemos, então, dizer que as futuras professoras polivalentes têm tido poucas oportunidades para uma formação matemática que possa fazer frente às atuais exigências da sociedade e, quando ela ocorre na formação inicial, vem se pautando nos aspectos metodológicos (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2017, p. 24).

Assim, pode-se afirmar que, nos últimos 30 anos, a formação oferecida pelas instituições aos professores polivalentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi improdutiva. As mudanças que o país viveu só foram propostas nos PCN. Nacarato, Mengali e Passos (2005) afirmam que:

Se há 30 anos o País tem vivido um intenso movimento curricular, seria de se esperar que qualquer jovem, na faixa etária de 18 a 25 anos, tivesse sido escolarizado dentro desses princípios inovadores com relação ao ensino de matemática. No entanto, essa realidade ainda está distante (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2017, p. 25).

Quando os alunos ingressam no Ensino Superior, eles carregam consigo lembranças de sua escolarização desde os anos iniciais até ao final do Ensino Médio. Trazem consigo, portanto, a influência dos seus primeiros professores, que deixaram suas marcas neles, sejam elas negativas ou positivas, dependendo da disciplina que ministram e de como foram preparados. Conforme afirma Oliveira (2011, p. 189), nessa perspectiva, “os saberes experienciais do professor – de profissão –, longe de serem baseados unicamente no trabalho em sala de aula, decorrem, em grande parte, de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar” (OLIVEIRA, 2011, p. 189). É preciso nunca esquecer que todo professor foi também um dia aluno. Todas as vivências, ao longo dos anos, vão constituir o futuro professor.

As discussões em questão podem ser encontradas também nos trabalhos de Tardif (2014). Este autor ressalta que “o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal” (TARDIF, 2014, p. 15).

Fiorentini (2003) argumenta também que os futuros professores se apropriam das experiências vividas com seus professores da Educação Básica. “É a ressignificação das experiências, dos saberes e dos modelos ou imagens que foram internalizados durante a vida estudantil sobre como devem ser a gestão do ensino e

a postura do professor em classe” (FIORENTINI, 2003, p. 151). Levando em consideração os estudos dos autores citados até o presente ponto deste trabalho, percebemos, então, que a escolarização básica é muito importante na trajetória do futuro professor.

Em pleno século XXI, vários são os relatos negativos em relação à disciplina de Matemática de alunos que estão cursando Pedagogia. Como exemplo, temos os relatos de professores polivalentes que participaram da pesquisa de Paula (2017), intitulada “Sentidos da Formação Continuada do PNAIC em Feliz Natal/MT: impactos no Ensino de Matemática na Educação Básica”, desenvolvida também neste PPGECM. Em sua pesquisa, a autora verificou que as professoras participantes eram todas habilitadas em Pedagogia e haviam concluído seu curso entre os anos de 2004 e 2011; apenas uma havia concluído no ano de 1993. Elas relatam a vivência de um modelo tradicional de ensino da Matemática ao qual eram submetidas.

Nesse recorte, destaca-se o uso excessivo de dois advérbios: o de intensidade “*muito*” e o de negação “*não*”. É a combinação dos advérbios, no discurso desse sujeito-professor-alfabetizador, que nos permite compreender em que consiste o ensino tradicional a que se refere. Este e outros SPA, durante as entrevistas realizadas para esta pesquisa, apontam que a escola, durante a sua alfabetização, era “*tudo muito tradicional, muito certinho, muito nada de brincar, o negócio era sério*”, “*as professoras eram muito rígidas, era tudo, era aula tudo muito rígido*”, “*Não tinha indisciplina, não tinha bagunça, não podia ter!*” (PAULA, 2017, p. 104).

As vivências escolares dessas professoras foram marcadas por inúmeras frustrações em relação ao aprendizado dessa disciplina na Educação Básica. Elas são produto de um ensino que não proporcionou uma reflexão sobre o uso da Matemática. Isso destoava das propostas da reformulação curricular, que foram implementadas há 30 anos, conforme refletem Nacarato, Mengali e Passos (2017, p. 25).

Pensando a partir dessa lógica e tomando o momento atual como referência, poderíamos dizer que as futuras professoras – alunas de 20 a 25 anos – foram expostas a novas práticas de ensino de matemática, visto que tiveram sua trajetória estudantil na escola básica dentro do período de reformas curriculares (pós-década de 1980).

Vale, portanto, destacar que as professoras entrevistadas na pesquisa mencionada concluíram sua graduação em período posterior às reformas curriculares. Mesmo assim, elas relatam a memória de um ensino tradicional. Isso leva-nos a questionar a efetividade e o impacto das reformas. Os professores se constituem

professores a partir de seus percursos acadêmicos; se possuem uma má formação, a probabilidade de reproduzirem isso, no ensino, é grande. Portanto, uma formação inicial pautada no ensino fundamentado na memorização e em repetições pode levar a um ensino nesses mesmos moldes. Nacarato, Mengali e Passos (2017) afirmam que

Por um lado, a formação matemática dessas alunas [de Pedagogia] está distante das atuais tendências curriculares; por outro lado, elas também trazem marcas profundas de sentimento negativos em relação a essa disciplina [a Matemática], as quais implicam, muitas vezes, bloqueio para aprender e para ensinar (NACARATO; MENGALI; PASSOS, 2017, p. 25).

Diante dessa situação faz-se necessário um olhar mais atento ao ensino de formação inicial que as instituições têm ofertado aos futuros professores dos anos iniciais, pois as situações nas quais eles estão envolvidos em sua profissão estão diretamente ligadas a questões de diferentes grupos sociais, que se encontram em constantes mudanças. Essas mudanças fazem com que a formação inicial de professores seja vista como uma problemática. A esse respeito, Fiorentini (2003, p. 51-52) aponta a necessidade de se pensar em programas de formação que:

respondessem às demandas provenientes dos distintos setores afetados; um programa que possibilitasse a formação de profissionais do ensino com capacidade para desenvolver suas tarefas no âmbito de sua própria e contínua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

A formação para os futuros professores dos anos iniciais é ofertada por instituições, sejam elas públicas ou privadas, nos cursos de Pedagogia. Cabe a esses profissionais iniciar a formação de meninos e meninas com um currículo que abranja uma formação generalista, com disciplinas como Psicologia, Sociologia, Filosofia, e específica, como o ensino de Português, História, Geografia e a Matemática, foco desta pesquisa.

Essa formação inicial oferecida a esses profissionais tem desencadeado várias discussões, principalmente com relação à quantidade de atributos que são dados aos futuros professores polivalentes. As disciplinas ofertadas a esses profissionais, especificamente a de Matemática, são ministradas, muitas vezes, de maneira superficial. Os professores terminam sua formação inicial com várias lacunas e dificuldades básicas, comprometendo, em um círculo vicioso, a adequada aprendizagem de meninos e meninas.

Essa realidade leva-nos a questionar a formação inicial de professores polivalentes e, ainda mais, a pensar em uma formação inicial que atenda à demanda social, traduzindo-se em uma formação emancipatória. Pretende-se, assim, uma disciplina de Matemática que seja capaz de oferecer a esses futuros profissionais conhecimentos fundamentais, que contemplem um adequado aprendizado para alunos de grupos heterogêneos, compreendendo que cada indivíduo é singular e possui especificidades.

Acreditamos que essa é uma tarefa instigadora e, ao mesmo tempo, amedrontadora. Em se tratando de um currículo defectivo que vem se perpetuando ainda no século XXI, conforme vimos na pesquisa de Paula (2017). Infelizmente, o professor brasileiro ainda está sendo formado para a mera reprodução do conhecimento.

A aquisição da competência reflexiva, capaz de autonomamente pensar sobre a própria prática pedagógica, é enfatizada por muitos autores, conforme também já adiantamos neste trabalho. É o caso de Imbernón (2012). O pesquisador chama a atenção para o fato de que esse profissional reflexivo não nasce de uma hora para outra, tampouco se constitui sozinho; é preciso pensar em um currículo que proporcione, efetivamente, ao professor polivalente essa possibilidade de reflexão, ou seja, que se pense em uma formação que ensine a ter uma postura problematizadora. Por meio de contextos experimentais e reais, os docentes em formação devem ser incentivados a pensar, a refletir continuamente sobre o exercício da docência. Segundo Imbernón,

Criar uma nova forma de transmitir e compartilhar o conhecimento acadêmico, já que se torna cada vez mais necessária uma mudança na metodologia em uma universidade do século XXI, que pretende olhar para um futuro diferente com uma nova forma de ensinar e de ver a aprendizagem dos alunos. Uma nova universidade que supere os velhos esquemas acadêmicos sobre a docência predominantes há séculos, a maioria dos quais está obsoleta na sociedade atual. Uma universidade que pense nos alunos e no futuro (IMBERNÓN, 2012, p. 11).

Nesse sentido, para que tenhamos, então, a universidade e o professor que desejamos, voltados para os desafios do século XXI, devemos propor mudanças urgentes e pontuais, inicialmente, na formação inicial dos professores. Só isso pode romper com modelos tradicionais de Educação. Imbernón propõe, ainda, algumas possibilidades para serem implementadas nos currículos na formação de futuros professores. São elas:

- A formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado.
- A formação inicial, como começo de socialização profissional e da assunção de princípios e regras práticas, deve evitar dar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista que frequentemente leva a um posterior papel de técnico-continuista, reflexo de um tipo de Educação que serve para adaptar de modo acrítico os indivíduos à ordem social e tornar os professores vulneráveis ao encontro econômico, político e social.
- A formação inicial deve dotar uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.
- É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e didática que conduza a valorização permanente em função das mudanças que produzem; cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.
- O currículo formativo para assimilar um conhecimento profissional básico deveria promover experiências interdisciplinares que permitissem ao futuro professor ou professora integrar os conhecimentos e os procedimentos das diversas disciplinas (ou disciplina) com uma visão psicopedagógica (integração e relação do conhecimento didático do conteúdo com o conhecimento psicopedagógico) (IMBERNÓN, 2011, p. 68-69).

Diante do exposto, compreende-se que os cursos de licenciaturas em Pedagogia devem repensar seus currículos para atender a essas especificidades formativas, garantindo uma formação capaz de desviar-se de um campo de formação baseado na transmissão de conteúdo, desvinculado da realidade formativa necessária para o ensino dos futuros professores e professoras polivalentes.

Outra proposta é a da formação dos chamados “professores pesquisadores”. Em um cenário ideal, as universidades deveriam ter essa ambição ao formarem docentes para atuar nas escolas brasileiras. Para Freire (2016), “pesquisa” e “docência” são mesmo termos indissociáveis, conforme lemos no trecho a seguir:

No fundo, a Universidade tem de girar em torno de duas preocupações fundamentais, de que derivam outras e que têm que ver com o ciclo do conhecimento. Este, por sua vez, tem apenas dois momentos que se relacionam permanentemente: um é o momento em que conhecemos o conhecimento existente, produzido; o outro, em que produzimos o novo conhecimento. Ainda que insista na importância de separarmos mecanicamente um momento do outro, ainda que enfatize que são momentos de um mesmo ciclo, me parece importante salientar que o momento em que conhecemos o conhecimento existente é preponderantemente o da docência, o do ensinar e aprender conteúdos, e o outro, o da produção do novo conhecimento, é preponderantemente o da pesquisa. Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como

pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (FREIRE, 2016, p. 261-262).

Enfatizamos, assim, a necessidade de repensar os cursos de Pedagogia nas instituições formadoras, bem como os profissionais que estão à frente dessa formação têm uma responsabilidade sobre este assunto tão sério, devendo refletir não apenas sobre os currículos ofertados nas disciplinas de Pedagogia, mas também sobre quem é o formador das disciplinas específicas. O que se tem observado – conforme já adiantamos – é que, muitas vezes, os professores que lecionam a disciplina de Matemática não possuem habilitação específica, pois são pedagogos ensinando os fundamentos da disciplina. Eles, por vezes, não possuem o domínio sobre aspectos fundamentais, necessários para o aprendizado. Na verdade, como afirma Freire (2016, p. 181), “ninguém ensina o que não sabe” bem.

Em outras realidades, os profissionais formadores de Matemática conhecem os fundamentos teóricos da disciplina, aos quais nos referimos; contudo, eles foram formados para o ensino meramente reprodutor de conteúdo. Muitas vezes, apresentam ainda dificuldade em didática e estão desprovidos de manejo para o ensino de conceitos matemáticos para os professores que irão trabalhar com meninos e meninas dos anos iniciais.

Temos então dois pontos a serem levados em consideração: de um lado, deparamo-nos com professores que estão formando alunos para o ensino de Matemática, sem serem habilitados para essa função; de outro, encontramos professores que receberam formação específica para atuarem na formação matemática, mas tiveram uma formação que enfatizou a repetição, cujos currículos não permitiram compreender os vários universos das diversas matemáticas e, muito menos, as especificidades dos diversos públicos que irão aprender essa Matemática. Conforme afirma Freire (2016, p. 181),

Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que se sabe sem, de um lado, saber o que já sabem, em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe. De outro, sem respeitar esse saber, parte do qual se acha implícito na leitura do mundo dos que vão aprender o que quem vai ensinar sabe (FREIRE, 2016, p. 181).

Quando não se conhece o grupo que se vai ensinar, corre-se o risco de falhar. O ideal seria, portanto, que os formadores conhecessem os grupos com quem irão trabalhar: como eles aprendem?, qual é a melhor forma de trabalhar com eles? Essas

devem ser perguntas feitas pelos formadores. Quando no currículo, bem como no fazer pedagógico dos professores universitários, se têm claras a subjetividade e a complexidade do ensino docente, há uma probabilidade maior de sucesso em relação aos futuros professores. Compreender a complexidade e a subjetividade do universo da docência é meio caminho andado para formar um bom professor.

É com essa perspectiva e com essas discussões em mente que abrimos a discussão do nosso próximo subcapítulo. Ele versa sobre a formação inicial e continuada de professores e sobre o ensino da Matemática para alunos surdos. A surdez e o ensino da pessoa surda são assuntos que, ao longo dos anos, têm ganhado espaço nas discussões de diversos pesquisadores. Contudo, ainda há a necessidade de se discutir essa temática a fundo, pois se trata de um campo que requer vários olhares, principalmente em relação à formação de professores para atender à realidade da inclusão na perspectiva da Educação Especial na Educação Básica. Atualmente, como é sabido, a lei que vigora na política educacional, no que diz respeito ao aluno público-alvo da Educação Especial, determina a inclusão do aluno surdo nas escolas na Educação Básica e no Ensino Superior. Ao iniciarmos essas discussões, retomamos a proposta inicial deste nosso terceiro capítulo.

3.3 A formação inicial e continuada de professores e o ensino da Matemática para alunos surdos

A formação inicial e continuada de professores e o ensino de Matemática para alunos surdos enquadra-se em um contexto histórico e social pensado para atender aos ditames da demanda política educacional sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil. As conquistas nessa área, atestadas por tais ditames, não surgiram de maneira natural, passiva; pelo contrário, elas foram conquistas com lutas travadas pelos movimentos sociais. Para Mazzotta,

A despeito de figurar na política educacional brasileira desde o final da década de cinquenta deste século até os dias atuais, a Educação Especial tem sido, com grande frequência, interpretada como um apêndice indesejável. Numerosos são os educadores e legisladores que a veem como meritória obra de alguns “abnegados” que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos ou mentais. O sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes, o de assistência aos deficientes e não o de Educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (MAZZOTTA, 2011, p. 11).

Sendo assim, falar sobre formação de professores é um tema além, de complexo, desafiador em nosso país, diante de tantas fragilidades que ainda envolvem a Educação brasileira. É o que Kranz (2015, p. 23) argumenta no seguinte trecho:

A escola não vem cumprindo integralmente, ao longo do tempo, seu objetivo maior, que é o de ensinar seus alunos, socializando o conhecimento historicamente produzido. Tal realidade é explicada pelos altos e persistente índices de reprovação e evasão na rede escolar brasileira. Quando, há alguns anos, foi garantida legalmente a matrícula, em classes regulares, aos alunos considerados com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou alta habilidades/superação, à realidade escolar é incorporada mais um desafio [...].

A partir da mudança na lei da inclusão escolar, a formação de professores, sem dúvida, ganhou uma complexidade acrescida. Também para pais e pesquisadores o desafio aumentou. A Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (e aqui referimo-nos especificamente à Educação dos alunos surdos brasileiros), requer mais trabalho e cuidado. Borges e Nogueira (2013) chamam a atenção para o fato de que a escola deve incluir todos os alunos e isso requer algumas mudanças em diferentes setores. Para esses autores,

Se a escola não inclui satisfatoriamente seus alunos em maiores comprometimentos psicológicos, motores etc., com o ingresso dos alunos surdos, deficientes visuais, cadeirantes, entre outros, a possibilidade de inclusão compromete-se, caso não haja significativas mudanças em diversos aspectos, desde as estruturas prediais, até outros fatores, como é o caso da formação inicial e continuada dos professores e profissionais da Educação que irão atuar com essa diversidade cada vez maior de formas diferentes de ouvir, de ver, de caminhar, de pensar e aprender no interior da sala de aula (BORGES, NOGUEIRA, 2014, p. 43).

A complexidade dessa formação específica dispensada ao professor envolve questões relacionadas à formação que eles recebem nos cursos de licenciaturas para atender a essa demanda educacional específica. No contexto que interessa a este trabalho, podemos afirmar que se abre possibilidades de perguntas que devem ser pensadas na formação tanto inicial, quanto continuada e direcionada: as universidades brasileiras têm oferecido uma formação para os futuros professores que atenda às exigências necessárias para a docência de meninos e meninas surdos?; quais as formações que os professores das universidades receberam para trabalhar com o tema da Educação Inclusiva na perspectiva da Educação de alunos surdos?; os currículos das universidades têm buscado atender a essa demanda social

específica, a do ensino de alunos surdos?; os professores dos anos iniciais têm recebido formação continuada para atender ao ensino de meninas e meninos surdos? São essas perguntas que buscaremos elucidar no decorrer de nossas discussões, tendo sempre como foco o panorama brasileiro, que adota, como já dissemos, uma proposição inclusiva.

Embora a Educação e a formação dos profissionais para atender aos alunos surdos na Educação Básica pareçam temas muito recentes, as discussões dessa área vêm ganhando força há já vários anos, com vários pesquisadores que buscam discutir essa temática, apresentando ao cenário educacional a realidade com que tantos alunos e professores se deparam durante o processo educativo inclusivo.

Historicamente, a escola surge no âmbito da exclusão. De fato, a Educação era ofertada apenas para pequenos grupos homogêneos e tudo o que não se enquadrava no modelo almejado era tido como o diferente e devia ser excluído. Conseqüentemente, estavam fora das escolas e, assim, milhares de pessoas eram impedidas de ter acesso à escolarização. Faziam parte do grupo de excluídos mulheres, todas as pessoas pobres, negros e pessoas que apresentavam diferentes em suas condições sensorial, física ou intelectual. Embora o Brasil passasse por um período de redemocratização, de fato, muitas pessoas ficaram fora da escola.

[...] A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar (BRASIL, MEC/SEESP, 2008, p. 1).

Diante dessa realidade, houve a necessidade da criação de grupos para defender o direito daqueles que estavam ficando fora desse contexto educacional. Tratava-se de reivindicar o direito à cidadania para todos. Essas lutas manifestaram-se por meio de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, e se traduziram na conquista e no reconhecimento de alguns direitos a partir de meados deste século (MAZZOTTA, 2011).

Mazzotta (2011) chama atenção para esses movimentos sociais que foram acontecendo em busca de se pensar a Educação da pessoa público-alvo da Educação Especial. Nem sempre, contudo, os atendimentos eram educacionais, conforme afirma Mazzotta (2011, p. 15-16),

[...] Nesse sentido, cabe alertar que, tanto na literatura educacional quanto em documentos técnicos, é frequente a referência a situações de atendimento a pessoas deficientes (crianças e/ou adultos) como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com outros propósitos que não o educacional.

De fato, há conceitos deturpados em relação às pessoas que fazem parte da Educação Especial, o que contribui para que quase toda uma sociedade passe a considerar esses indivíduos como seres imperfeitos, que não se correspondem a pretensos padrões de normalidade. O fato de que não eram considerados seres humanos “iguais” legitimava a exclusão dessas pessoas da fila dos direitos. Isso fez também com que a sociedade, na figura do próprio Estado, se omitisse de serviços para atender a esse público (MAZZOTTA, 2011).

Ao longo da história, os surdos têm reivindicado o direito de se comunicar utilizando sua língua materna. Trata-se de um aspecto crucial para que esses sujeitos surdos sejam reconhecidos como sujeitos de direito. Nessa luta, travada há vários anos, eles têm enfrentado inúmeras dificuldades. Vários são os relatos de alunos surdos que mostram como é deficitária a Educação que receberam ou recebem das instituições formadoras, sejam elas na Educação Básica ou nas instituições de graduação e pós-graduação. Viana e Barreto (2014, p. 17) destacam:

Os problemas envolvendo o processo de ensino e aprendizagem da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental para os alunos com surdez constituem uma temática que tem causado preocupação entre pesquisadores e professores. Isto nos leva a refletir acerca da formação dos professores de Matemática para alunos surdos dos anos iniciais, nos dias atuais.

Pensar em resolver a problemática que vem se instaurando na Educação dos alunos surdos nos remete, então, a investigar a formação que os professores da Educação Básica têm recebido para lidar com essa diversidade educacional. O nosso objetivo aqui não é encontrar culpados para essa situação, mas, sim, discutir as possibilidades de mudanças para a Educação da pessoa surda. Trata-se de propostas ancoradas naqueles que estão à frente desse processo, que são os professores.

Como mencionamos anteriormente, a Educação Inclusiva surge para atender a uma política educacional de Governo Federal, que, por sua vez, teve como influência políticas internacionais, a exemplo da Declaração mundial sobre a Educação para todos e da Declaração de Salamanca. Além desses, diversos outros documentos

oficiais do MEC influenciaram essa política inclusiva⁶. Contudo, há que se levar em conta, apesar da qualidade dessas influências, que, de modo geral, “a política educacional brasileira é neoliberal, caracterizada por discursos morais e políticos hegemônicos” (OLIVEIRA, 2005, p. 220). Desse modo, conforme já afirmamos, apesar das boas intenções, o modo como as políticas inclusivas foram implantadas não conseguiu atender às expectativas dos envolvidos no processo educacional. As pessoas que requerem atendimento educacional mais pontuais – e aqui referimo-nos especificamente aos sujeitos surdos, foco do nosso trabalho – de fato, tiveram direitos garantidos em lei, mas muito ainda há por se fazer para que esses sujeitos recebam um tratamento que realmente atenda às suas especificidades.

No dia 22 de dezembro de 2005, o Presidente da República regulamentou a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Libras. Trata-se do Decreto n.º 5.626, que entre outras disposições, em seu capítulo II, art. 3.º, aborda, sobre a inclusão da língua de sinais como disciplina curricular em cursos de graduação. Vejamos a literalidade desse artigo:

Art. 3.º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1.º Todos os cursos de licenciaturas, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da Educação para o exercício do magistério.

§ 2.º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de Educação superior e na Educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto (BRASIL, 2005).

Passaram-se 13 anos da regulamentação desse decreto e os cursos de licenciatura têm cumprido o que está estabelecido em lei. Contudo, o que se tem observado é que essas medidas ainda não foram suficientes para garantir que os futuros professores estejam habilitados para trabalhar com os alunos surdos. A questão do ensino ao aluno surdo perpassa por várias dimensões e ultrapassa a do

⁶*Política de inclusão.* O conceito de inclusão passa a ser trabalhado na Educação Especial de forma diferenciada do *conceito de integração*, apesar de terem o mesmo objetivo: inserir as crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular. A Educação Inclusiva desloca o enfoque individual, centrado no/a aluno/a, para a escola, reconhecendo no seu interior a diversidade de diferenças: individuais, físicas, culturais e sociais. A Educação Especial passa a ser compreendida inserida na Educação geral, onde todos aprendem juntos, convivendo com as diferenças. Isto significa uma visão crítica da escola atual (excludente) e que a escola precisa realizar modificações estruturais, o que nos remete a uma nova política educacional, a multicultural (OLIVEIRA, 2005. p. 71).

mero aprendizado de uma língua. Há quem defenda que o aprendizado da Libras é o fundamental para que se tenha acesso ao conhecimento. Nogueira e Zanquetta (2013, p. 39), contudo, fazem uma ressalva: “apesar de ser imprescindível que os surdos aprendam o mais cedo possível a língua de sinais, entendemos que a adoção da abordagem bilíngue não é a solução definitiva para a Educação dos surdos [...]”. Não se pretende aqui negar a importância dessa medida para a Educação dos surdos, principalmente se formos discutir questões relacionadas à identidade; no entanto, a questão que se coloca desafiadora na inclusão desses alunos é o ensinar propriamente dito, e isso não é uma tarefa tão simples assim que seja resolvida apenas na questão linguística. Se o acesso à língua materna fosse, por si só, determinante para o aprendizado de vários conceitos, então, as crianças ouvintes não apresentariam quaisquer dificuldades nas escolas e o Brasil teria altos índices de resultados em avaliações internacionais. Isso, sabidamente, não é o que ocorre. Portanto, a formação de professores para a Educação de surdos percorre outros caminhos e os professores formadores devem ter conhecimento disso e não se prender apenas à questão linguística. Nogueira e Zanquetta (2013, p. 39), explicam a questão do seguinte modo: “a escola não deve se limitar apenas a ‘traduzir’, para a língua de sinais, metodologias, estratégias e procedimentos da escola comum, mas deve continuar a preocupar – se em organizar atividades que proporcionem o salto qualitativo no pensamento dos surdos” (NOGUEIRA; ZANQUETTA, 2013, p. 39). Trata-se precisamente disso.

O nosso objetivo, nesta discussão, não é reduzir a importância das conquistas que os surdos tiveram quando passaram a ter direito à sua língua; longe disso, o que pretendemos aqui é adentrar em uma discussão que, a nosso ver, é algo que precisa ser levado para a pauta das inúmeras discussões que têm ocasionado o fracasso escolar de muitos alunos surdos. Argumentamos, portanto, que parte desse fracasso está relacionado ao foco excessivo dado à questão linguística, como se, em um passe de mágica, depois de aprenderem a língua, o público surdo deixasse de requerer estratégias de ensino específicas. Insistimos, portanto, que a formação dos professores é o principal aspecto desta questão, pois esses profissionais estão diretamente ligados ao ensino e à aprendizagem de conteúdos escolares.

Podemos acessar esta questão falando em termos mais concretos, com recurso a exemplos. Aqui está um deles: uma formação inicial que tem em sua matriz curricular uma carga horária para o ensino de Libras que, dependendo do curso, é

mais ou menos 60 horas, geralmente ao final do semestre, não pode ser considerada uma boa formação para futuros professores do alunado surdo. O tempo é insuficiente para o aprendizado da língua, que dirá para questões de didática e metodologia de ensino. Garcia (2015, p. 75-76) enfatiza que:

Não se faz necessária apenas a inclusão da disciplina de Libras na grade, matriz ou desenho curricular, faz-se necessária uma discussão sobre quantas horas são necessárias para que um pedagogo se forme dentro de uma concepção bilíngue, sabendo atuar como alfabetizador tanto por meio da Língua Portuguesa oralizada tanto quanto por meio [...] da língua de sinais brasileira.

Para além disso, a aquisição de uma língua, de qualquer uma, exige contato constante com ela, seja em cursos específicos ou com falantes. Esse não é o caso da maioria dos futuros profissionais da Educação Básica. Outro aspecto é este: “ninguém aprende uma língua, para fazer dela seu instrumento de trabalho e de relacionamento porque foi obrigado a fazê-lo” (SÁ; Nelson; SÁ, Nídia, 2015, p. 27). Diante dessa realidade, tudo que se estuda naquelas 60 horas, infelizmente, acaba por cair no esquecimento – o contato empírico com egressos dos cursos de licenciatura tem mostrado isso. Os egressos mesmos relatam que a disciplina de Libras, nessa quantidade de carga horária, não foi suficiente para que eles conseguissem se comunicar com os alunos surdos.

Se partíssemos do mesmo pressuposto de alguns autores, o de que a inclusão do aluno surdo, bem como o seu aprendizado, acontece por meio do aprendizado de Libras, levantaríamos aqui um outro debate, não menos importante que os que já vêm sendo aqui travados. Afirmamos que, se o aprendizado de Libras fosse o mais importante, deveríamos pensar também em redimensionar as questões que permeiam as formações iniciais, alterando a quantidade de horas e o método de ensino da língua nos cursos de licenciaturas, bem como a implementação da disciplina de Libras na matriz curricular na Educação Básica. Uma outra questão que ecoa na realidade social das pessoas surdas é o não comprometimento dos familiares no aprendizado da Libras, para que ela seja usada como principal meio de comunicação. Desse modo, há que se pensar em medidas pontuais e necessárias para resolver essa problemática que envolve a inclusão da pessoa surda, primeiramente no seio familiar. Todos esses apontamentos são de extrema urgência e já vêm sendo discutidos no meio acadêmico. Essas deveriam também ser as pautas de discussões no contexto da comunidade

surda, para que os nossos governantes sejam pressionados a uma reformulação do Decreto n.º 5.626/05.

O que tem que ser reavaliado, também, é como está acontecendo o ensino da Libras nos cursos de licenciatura. Em que medida o ensino dessa língua se preocupa com a articulação a outros saberes, dentre eles, os da Matemática?

Entendendo que estamos tratando de uma proposta de política educacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, provavelmente, o futuro professor estará lidando com os mais diferentes alunos, com os mais diferentes saberes. Assim, será que o conhecimento de sinais isolados de Matemática é o suficiente para que o professor consiga ensinar seus alunos surdos? Evidentemente, não. Muitos são os alunos surdos que têm fracasso, abandonam os espaços formativos ou concluem o Ensino Médio sem o entendimento básico de conceitos matemáticos. É o que afirmam os autores do trecho citado a seguir:

Os surdos que atualmente conseguiram ingressar no Ensino Superior são uma pequena percentagem dos surdos que foram acompanhados por suas famílias, as quais providenciaram atendimentos não apenas fonoaudiológico, mas também pedagógicos, paralelos, particulares, sem depender unicamente da escolarização regular – e sem contar que, muitos dos surdos tidos como “surdos de sucesso” (surdos que chegaram no Ensino Superior), são pessoas cuja deficiência auditiva é severa, parcial, ou profunda pós-linguística (SÁ; Nelson; SÁ, Nídia, 2015, p. 47).

Diante dessa realidade, há que se pensar em uma formação de professores que atenda às exigências desse novo tempo, de incluir com eficácia todos alunos em sua especificidade. Necessitamos de novos espaços formativos, que pensem para além do ensino de conteúdo ou do cumprimento de uma matriz curricular. É necessário que as formações recebidas pelos professores formadores despertem nos futuros professores “a compreensão do outro, das suas opções e necessidades [...] e que a Educação Inclusiva só é possível se o professor assumir o seu papel de acolher a cada aluno, na sua diversidade, pluralidade de contextos e características e expectativas” (MANRIQUE; MARANHÃO; MOREIRA, 2016, p. 7).

Infelizmente, o ensino de Matemática ainda acontece de maneira descontextualizada e sem significados para a maioria dos alunos, como já dissemos. Os professores deixam a graduação requerendo uma aprendizagem melhor na transposição didática e isso, claro, não ocorre apenas com alunos que apresentam desafios de aprendizagem, mas com aqueles que são público-alvo da Educação Especial. Essa situação tende a se complicar. Diodatti (2016) afirma o seguinte:

Percebo que o ensino da Matemática, em muitas escolas e por muitos docentes, não proporciona ao aluno com deficiência um conhecimento significativo. Muitos docentes sentem dificuldade em relacionar o conteúdo apresentado teoricamente com a prática educacional e em fazer as adaptações necessárias para que o aprendizado ocorra (DIODATTI, 2016, p. 115).

A realidade educacional de alunos surdos se enquadra no perfil que acabamos de apresentar. Mesmo que os cursos de licenciaturas invistam no ensino da Libras, isso não é suficiente para que os professores tenham os saberes necessários para a Educação do sujeito surdo. A solução, insistimos, é repensar o currículo. Conforme afirma Diodatti (2016, p. 115), “muitas universidades, cursos e programas de formação, em sua maioria, colocam de lado as valiosas situações práticas de inclusão durante todo o processo de formação deixando um grande vazio na formação do educador”.

A Educação Inclusiva e o ensino do sujeito surdo devem ser pensados, também, pelo viés da prática docente. Essa prática não pode se restringir apenas a uma disciplina de uma língua no curso de graduação. A inclusão e a discussão sobre o sujeito surdo devem, sim, ser transversais a todas as outras disciplinas que compõem a matriz curricular de um curso de graduação. Não que a presença da disciplina de Libras na matriz curricular não seja necessária; pelo contrário, ela se torna imprescindível. Mas de nada adianta que a disciplina exista, se ela figura desarticulada dos demais saberes necessários a um futuro professor. Garcia afirma, por isso, que “a formação esbarra na compreensão da linguagem: como o surdo pensa, se desenvolve cognitivamente, como funciona sua língua etc.” (GARCIA, 2015, p. 76). É de suma importância que, juntamente com o conhecimento da Libras, os futuros professores tenham o conhecimento sobre a especificidade de como ocorre a aprendizagem de um sujeito surdo, o que se dá muitas vezes por meio de um ensino mais visual. Vejamos o que afirma Sales (2013, p. 18),

Assim, é necessário conhecermos os problemas de adaptação e as dificuldades fundamentais com as quais o surdo se depara. A saber, o canal sensorial predominante na atividade comunicativa é o visual, que lhe permite superar as limitações de ordem auditiva, para construir seu conhecimento de mundo, relacionando-o à linguagem, à imaginação e à realidade.

Os experimentos visuais fazem parte da cultura surda. Os surdos utilizam signos visuais para se comunicarem e interagirem nos mais espaços sociais. Essa

experiência visual também deve ser levada em consideração no aprendizado do aluno surdo. Viana e Barreto (2014) afirmam o seguinte:

Dada a especificidade da surdez, na Educação é importante que o aluno com surdez tenha a oportunidade de interagir no ambiente educacional com a utilização de imagens visuais em seus aspectos lúdicos. A imagem, a experiência visual, tem papel fundamental no processo educacional, permitindo à criança surda compreender, intervir e reagir no meio (VIANA; BARRETO, 2014, p. 47).

Portanto, além do ensino de Libras, os professores formadores deverão ter conhecimento extra. O sujeito surdo aprende por experiências visuais e o ensino para esse público deve ser mais visual. Isso deveria ser contemplado no currículo na formação dos futuros professores pedagogos; deveria ser discutido e trabalhado em sala de aula, para que situações mais oportunas de aprendizagem pudessem ser criadas. Um ensino mais visual permitiria aos alunos surdos pensar criticamente sobre a Matemática. Viana e Barreto (2014, p. 17) ressaltam que se torna, “assim, necessário que o professor planeje experiências de aprendizagem que mobilizem no aluno o motivo de aprender os conceitos matemáticos, no sentido de raciocinar logicamente, encadear ideias, pensar sobre o que aprende”.

Muitas vezes, o ensino para o aluno surdo acontece por meio da mera repetição e isso dificulta seu entendimento da compreensão dos conceitos matemáticos. Borges e Nogueira (2013, p. 44) afirmam que:

A inclusão de estudantes surdos é problemática, pois estes sujeitos, obviamente, possuem a comunicação prejudicada em um ambiente que utiliza uma língua que não lhe é acessível em sua forma oral e que ela não domina em sua forma escrita. A situação fica mais complexa quando se trata do ensino da Matemática, que pressupõe a utilização de mais uma linguagem: a linguagem matemática.

Em busca de reverter essa situação, os professores que estão à frente do trabalho com os alunos surdos devem saber claramente qual é a sua função como professor desse alunado, injetando no ensino atividades mais visuais. Mais uma vez precisamos ter em mente que a formação inicial dos professores deve contemplar a possibilidade do ensino da pessoa surda. Na formação inicial, é necessária a veiculação de uma base sólida de conhecimentos teóricos e, ao mesmo tempo, a promoção e novos saberes, que necessitarão ser construídos ao longo do período formativo. Esses saberes serão consolidados, obviamente, nas práticas dos professores em sala de aula, para um ensino contextualizado dos saberes

matemáticos. Neste trabalho, defendemos, portanto, que é a partir do conhecimento na formação inicial que o professor desenvolve a sua função. É isso também que afirmam os autores no trecho a seguir:

O conhecimento profissional do professor é fundamental para uma escola e uma aula inclusiva. O professor precisa estar bem preparado para lidar com um leque muito variado e altamente diferenciado de alunos. Para além de um conhecimento sólido em matemática, necessita conhecer bem os seus alunos, na sua diversidade, bem como metodologias diversificadas que lhe permitam fazer opções adaptadas às diferentes situações e promover a participação de todos os alunos. Para que esse conhecimento se vá consolidando, é importante que o professor investigue e reflita sobre sua prática (MANRIQUE; MARANHÃO; MOREIRA, 2016, p. 9).

O conhecimento do profissional a respeito da inclusão de modo geral e da pessoa surda em particular, assim como a ciência das especificidades linguísticas desses públicos e das leis que amparam a inclusão constituem aspectos muito importantes para a formação docente, tanto quanto o domínio dos conteúdos formais de Matemática. Esses conhecimentos não são suficientes para que os professores consigam ensinar os alunos surdos; é imprescindível que, também, conheçam metodologias distintas, que atendam às particularidades do aluno surdo. Conforme afirma Lima (2016, p. 65), “por isso, a formação inicial dos professores não pode ser entendida como uma receita para solucionar um problema; tal formação deve ser concebida como elemento chave, capaz de contribuir para a mudança e promoção da inclusão”.

Pensar, portanto, na formação do professor que irá atender alunos surdos no ensino regular recai uma responsabilidade muito grande, embora saibamos que muitos deles não tiveram uma formação inicial que vislumbresse essa realidade formativa, mas não devemos então continuar no mesmo discurso e nos omitir diante da realidade inclusiva. Portanto, ‘os professores que ensinam Matemática também necessitam perceber a importância de se ter práticas pedagógicas que sejam capazes de estimular positivamente o desenvolvimento do aluno que apresenta uma deficiência’ (ROLDÃO, 2009, p. 02).

O professor que está no exercício de sua função docente necessita receber uma formação continuada que preencha lacunas formativas no que diz respeito à Educação Inclusiva. Contudo, essa formação não deve ser desarticulada das demais áreas do conhecimento. Lima (2016) chama a atenção para os modelos de formação, pautados na memorização e repetição de conteúdos. O autor defende o investimento em uma formação que consiga organizar planos de estudo integrados e articulados entre si: saberes pedagógicos e as práticas docentes devem estar em sintonia, pois

“a questão da Educação Inclusiva requer transformações profundas na formação inicial e continuada dos professores” (LIMA, 2016, p. 64). Há de se pensar em uma formação que atenda aos anseios de inúmeros professores. Imbernón (2011, p. 24), por sua vez, discute uma formação nos seguintes moldes:

O professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em processo dinâmico e flexível (IMBERNÓN, 2011, p. 24).

As formações continuadas dos professores em exercício devem dar a esses profissionais a oportunidade de participação na escolha dos conteúdos em relação aos quais eles precisam ampliar conhecimentos ou se aperfeiçoar em profissionalmente, fazendo com que se tornem agentes de sua formação, para que consigam desenvolver habilidades e se tornem professores críticos e reflexivos sobre sua prática docente. Pensar em inclusão escolar nos leva a pensar em mudança estrutural formativa. Embora isso não seja uma tarefa fácil, é preciso que o primeiro passo seja dado.

Ao falarmos de “formação”, precisamos pensar ações ligadas diretamente à formação continuada para atender àqueles professores que já estão em exercício de sua profissão docente. Lima e Manrique (2015, p. 10) apontam algumas ações que devem ser levadas em consideração na formação continuada dos professores que estão ensinando Matemática para alunos com deficiência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental:

- que a escola forneça espaços de formação aos seus professores de tal forma que esses possam socializar suas práticas no intuito de refletir e aprimorar o trabalho com seus alunos sejam eles com ou sem deficiência;
- que sejam oferecidas aos professores oficinas com foco no ensino de Matemática para alunos com deficiência nas quais os professores se apropriem de conteúdos e conceitos matemáticos, e de ações que visem o trabalho com o ensino de matemática para alunos com deficiência;
- que os professores elaborem suas atividades de tal forma a trabalhar com a sala toda, incluindo todos os alunos com e sem deficiência, realizando as devidas adaptações necessárias para que todos atinjam o objetivo proposto da atividade;
- que os espaços de formação sejam momentos ricos de trocas de experiências e que o clima seja de confiança e respeito para que todos possam aprender uns com os outros.

O que pode ser observado é que as ações propostas pelos autores nos permitem pensar em uma formação centrada na participação coletiva. A esse respeito,

Imbernón (2011) também propõe uma mudança na formação inicial e permanente dos professores, que não seja unificada, mas sim, pensada caso a caso, segundo a capacidade de interação entre cada profissional e o restante do grupo. O autor afirma:

Desponta como característica primordial a capacidade reflexiva em grupo, mas não apenas como aspecto da atuação técnica, e sim como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino, já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional da Educação deve conviver, como acontece com profissionais de qualquer outro setor (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Esse olhar para a formação continuada de professores trabalha para uma proposta formativa que objetiva colaborar para que os professores possam socializar experiências e desenvolverem a sua capacidade reflexiva. Juntos, pretende-se superar o desafio da inclusão e, assim, garantir o aprendizado da Matemática para os alunos surdos. No subtópico a seguir, abordamos mais em detalhe esse assunto.

3.4 O ensino da Matemática para alunos surdos

As práticas tradicionais de ensino da Matemática adotadas por alguns professores, que valorizam uma postura conteudista e estimulam a memorização de regras, não permitem a interação de ideias e o aprimoramento dos saberes que cada aluno já traz consigo ao ingressar na escola. Nesse sentido, Nogueira e Zanquetta (2013, p. 37) afirmam que:

Esta concepção pedagógica [tradicional] – que, inclusive, pode ser encontrada em outras disciplinas – é ainda mais presente no ensino de surdos, no qual imperam a repetição, o ‘adestramento’ às respostas decoradas, os algarismos treinados à exaustão, as intermináveis listas de exercícios que se seguem aos exemplos apresentados pelo professor. Tanto para os surdos como para os ouvintes, as aulas [...] não apresentam desafios senão à memória dos alunos e, por também não fornecerem subsídios ao professor, verificações de aprendizagem convencionais continuam cumprindo seu papel burocrático.

O ensino da Matemática para o aluno surdo é bastante complexo, de fato, pois a especificidade linguística desse sujeito acaba sendo um agravante. Falta-lhe a comunicação aluno e professor, o que não permite que ele se aproprie do conhecimento, tal como o aluno ouvinte. Diante desse entrave linguístico, os alunos surdos em sua maioria sofrem uma escolarização pouco responsável, pois os professores não conseguem compreender o modo específico de adquirir conhecimento e compreender o mundo em que os alunos surdos vivem.

É comum os educadores, em seu dia a dia, posicionarem-se contrariamente à inclusão da pessoa surda, alegando total desconhecimento a respeito da surdez, no decorrer de sua formação inicial. Há, por isso, que se pensar em alternativas para que os alunos surdos não tenham apenas o direito de acesso à escola – o que ocorre no momento. É preciso pensar em propostas que permitam a esse público entrar no mundo do conhecimento.

Como já afirmei anteriormente, as questões relacionadas à surdez sempre me inquietaram. As dúvidas quanto à melhor forma de proporcionar aprendizado ao aluno surdo sempre me acompanharam, principalmente pela experiência com minha filha surda na escola. Em relação ao seu aprendizado de Matemática, eu observava que, na maioria das atividades, os professores não faziam uso de recursos visuais durante a explicação de conceitos. Ela sempre buscava, juntamente com uma amiga surda, métodos visuais para compreender o que estava sendo ensinado em sala; porém, os seus professores, principalmente os de Matemática, não levavam isso em consideração e alguns tentavam impedi-las de aprender de modo diferente. Em casa ou em algumas outras situações de aprendizado, o visual imperava.

Essa especificidade que pude presenciar na aquisição do conhecimento colocou-me na postura de questionadora e, assim, fui formulando hipóteses sobre o quanto o visual era significativo nos processos de ensino e de aprendizagem não só para minha filha, mas também para outros surdos que acompanhei em sua trajetória acadêmica. Na posição de sujeito intérprete, pude vivenciar momentos em sala em que os alunos, na maioria das vezes, reclamavam que faltava o visual em seu aprendizado. Diante dessa realidade, questionava-me o quanto era importante o ensino visual para o aluno surdo e a necessidade desse ensino articular-se a todas as áreas do conhecimento, principalmente ao ensino de Matemática, que é o foco desta pesquisa.

Quando cursava a disciplina de Tecnologias Digitais no Ensino de Ciências e Matemática, ministrada pela Prof. Dra. Daise Lago Pereira Souto⁷, em umas das atividades, elaboramos a resenha de uma tese. Em certo momento, a professora me

⁷Concluiu, em dezembro de 2013, seu Doutorado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP. Atualmente é docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática - PPGCEM - da Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat.

falou sobre o trabalho que a Prof.^a Dr.^a Miriam Godoy Penteado⁸ estava desenvolvendo sobre o ensino da Matemática inclusiva. Assim, quis conhecer as pesquisas dessa docente e procurei um trabalho que estivesse em consonância com meu tema de pesquisa. Encontrei a tese de Doutorado de Elielson Ribeiro de Sales, intitulada “A visualização no ensino de Matemática: uma experiência com alunos surdos”, orientada por Penteado. Sales (2013) contextualiza sua pesquisa, evidenciando que a problemática que a fundamentou havia sido amadurecida durante quase duas décadas no exercício do magistério como professor de Matemática, trabalhando com alunos surdos. Nessa lida, ele verificou aspectos importantes do ensino e da aprendizagem da Matemática por meio de interações visuais. Este mesmo tema foi trabalhado em sua dissertação de Mestrado, que evidencia que a resolução de problemas aditivos, por meio da Libras, associada a recursos didáticos visuais, permite efetivar um canal de comunicação viável entre os alunos surdos e seus pares, como também com o grupo maior, capaz de tornar mais eficiente a apropriação de conceitos matemáticos. O tema foi aprofundado na tese de Doutorado do autor, intitulada “A visualização no ensino da Matemática: uma experiência com alunos surdos”.

Tendo tomado contato com as reflexões da pesquisa feita por Sales (2013), foi inevitável que eu fizesse um contraponto entre ela e meu objeto de pesquisa. Alguns amadurecimentos teóricos e metodológicos advindos da reflexão da tese de Sales (2013) contribuíram para as minhas reflexões quanto ao ensino visual do aluno surdo. É justamente nesse ponto que meu projeto de pesquisa é tocado por essa pesquisa. Ao adotar a visualização no ensino de Matemática para alunos surdos, ampliam-se as possibilidades de inclusão desses alunos, uma vez que diferentes possibilidades de associações cognitivas são acessadas e estimuladas, desafiando os professores a participarem do processo de formação em busca dessas perspectivas para a melhoria de seu ensino e para a eficiência dos aprendizados dos alunos surdos.

Sales (2013) afirma que os surdos tendem a organizar seus pensamentos segundo uma ordem lógico-espacial. Essa forma de pensamento, segundo o autor, se

⁸ Livre docência em Educação Matemática, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), IGCE - Campus de Rio Claro; pós-doutorado na Universidade de Bristol, Inglaterra; doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É professora voluntária no Departamento de Educação Matemática da Unesp de Rio Claro, onde atua como professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, e em atividades de extensão. As pesquisas são na área de inclusão, na perspectiva da Educação matemática crítica, tendo como foco o ensino e a aprendizagem de Matemática na escola e a formação de professores.

promove no espaço tridimensional, facilitando certas habilidades. Há, por isso, um grande número de arquitetos e engenheiros surdos, entre outros, que possuem "grande facilidade para imaginar e pensar no espaço tridimensional" (SACKS, 1998, p. 119 *apud* SALES, 2013).

Sales (2013) salienta ainda que a visualização matemática não pode ser vista apenas como uma forma de representar objetos matemáticos, mas deve ser encarada como habilidade essencial para a formação do pensamento geométrico e, conseqüentemente, para a compreensão dos conceitos (GUTIÉRREZ *apud* SALES, 2013).

As discussões que Sales (2013) faz sobre o ensino visual de Matemática estão em consonância com as posições de autores como Nogueira (2013) e Viana e Barreto (2014). Os alunos surdos, por utilizarem uma língua espacial, visual e motora, requerem, em seu aprendizado, uma metodologia que valorize sua especificidade linguística. Assim, o professor que irá trabalhar com os conhecimentos matemáticos para os alunos surdos deve ter claramente a concepção da especificidade linguística, social e cultural desse público. Um dos grandes equívocos que acontecem na Educação é a homogeneização dos alunos.

Às vezes, ao falar dos "surdos" podemos, involuntariamente, descrever somente os surdos homens, brancos, de classe média, que frequentam as instituições escolares, que fazem parte dos movimentos de resistência, que lutam pelos seus direitos linguísticos e da cidadania, etc. Por isso a totalidade não é positiva nem negativa. Seria um equívoco conceber os surdos como um grupo homogêneo, uniforme dentro do qual sempre se estabelecem sólidos processos de identificação. Também fazem parte dessa configuração que denominamos de "surdos", os surdos de classes populares, os surdos que não sabem que são surdos, as mulheres surdas, os surdos negros, os surdos meninos de rua, entre outros [...] (SKLIAR, 2001, p. 14).

Nesse sentido, é imprescindível entender que, quando falamos de alunos surdos, não falamos apenas de um único sujeito; falamos de alunos com experiências de vida diferentes e com realidades sociais e linguísticas diferentes. Segundo Silva (2010, p. 43),

Ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar que o surdo é membro de uma família que não é formada exclusivamente por surdos, é uma criança que vive em uma sociedade de ouvintes, na qual os símbolos são produzidos, reproduzidos e compartilhados pela maioria das pessoas. No entanto, a integração desse sujeito em um ambiente sonoro não lhe garante o acesso a todas as informações necessárias para suas construções sociais.

Os alunos surdos, em sua maioria, chegam à escola atrasados em defasagem em relação à aquisição de conceitos matemáticos que são adquiridos no cotidiano, quando comparados com os alunos ouvintes. Nogueira, Borges e Frizzarini (2013) destacam que as relações linguísticas que são estabelecidas para a maioria dos alunos surdos são voltadas para as necessidades dos adultos ouvintes, que se preocupam apenas em manter uma comunicação pragmática com seus filhos, esquecendo-se de desenvolver atividades cotidianas que favorecem a construção de conceitos matemáticos de maneira informal, como acontece com as crianças ouvintes. A esse respeito, Viana e Barreto afirmam:

Os conhecimentos culturalmente transmitidos possuem um papel fundamental na aquisição de conceitos matemáticos sendo de extrema importância por serem constituintes do sujeito. Entretanto, devido ao fato de vivermos em uma sociedade majoritariamente de ouvintes, em que poucos conhecem e utilizam a língua de sinais, muitas experiências vividas pela maioria das crianças ouvintes não são acessíveis à criança surda, fazendo com que esta tenha um repertório de conhecimento adquiridos no convívio social mais restrito que o das crianças ouvintes (VIANA; BARRETO, 2014, p. 33).

Diante dessa realidade social em que se encontram os alunos surdos, é preciso que os professores mobilizem saberes necessários para que esse público consiga desenvolver habilidades e competências necessárias ao seu conhecimento, de acordo com a sua faixa etária. Para tanto, deve-se pensar em um ensino que reconheça as diversidades sociais e culturais de cada aluno surdo, bem como a sua especificidade linguística, o que requer um ensino que leve em consideração a experiência visual de perceber o mundo: “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 186). Isso não significa que apenas a interpretação da Libras para Português ou do Português para a Libras irá proporcionar um aprendizado visual para o aluno surdo, conduzido de maneira satisfatória. Zanqueta, Andrade e Nogueira (2013, p. 160) discutem sobre esta questão, apontando que:

[...] a Educação de surdos não pode se limitar apenas à “tradução” para a língua de sinais, pelo professor bilíngue nas escolas especiais de surdos ou pelo intérprete, nas escolas inclusivas, de metodologias, de estratégias e de procedimentos da escola comum.

Como já dissemos, o direito que os surdos têm de ter acesso aos conteúdos ministrados pelos professores, sejam eles surdos ou ouvintes, em sua primeira língua,

não garante de fato o seu aprendizado. Há a necessidade de se pensar em metodologias que permitem superar as dificuldades que os alunos têm em relação à falta de experiências sociais extraclasse. A proposta é o uso do sentido da visão, especificamente no ensino dos conteúdos de Matemática. Muitas vezes ou na maioria dos casos, os surdos filhos de pais ouvintes não vivenciam estratégias sociais para o desenvolvimento de conceitos matemáticos. A falta de uma interação familiar torna os alunos surdos, muitas vezes, dependentes quase que “por completo das atividades escolares para a construção dos seus conhecimentos” (ZANQUETA; ANDRADE; NOGUEIRA, 2013, p. 142).

A Matemática é considerada uma disciplina de difícil compreensão para os próprios alunos ouvintes, por diversos fatores já mencionados nesta pesquisa. Os surdos enfrentam dificuldades acrescidas, vivenciando uma realidade linguística hostil dentro de um espaço escolar, na qual a língua de instrução de seus professores e colegas é para eles, muitas vezes, desconhecida e de difícil acesso. Nogueira, Borges e Frizzarini (2013) apontam três aspectos relevantes que contribuirão não apenas para a aquisição de conceitos matemáticos, mas também para o desenvolvimento psicológico do aluno, a saber:

O professor deve ter fluência em Libras; as estratégias de ensino de Matemática devem favorecer experiências significativas para os alunos; Fornecer ao aluno surdo, em seu processo de escolarização, a oportunidade de lidar com as diferentes funções do número (contar, medir, localizar, codificar) (NOGUEIRA; BORGES; FRIZZARINI, 2013, p. 181).

Todos esses aspectos devem estar contemplados em uma perspectiva visual, não apenas com atividades desconexas das propostas curriculares, apenas para atender a uma necessidade emergente. Sales (2013) chama a atenção para a necessidade de algumas mudanças curriculares.

Os conteúdos curriculares poderiam ser trabalhados a partir de metodologias diferenciadas, visando a aprimorar o desenvolvimento das habilidades do indivíduo, pois, de acordo com suas necessidades, será importante aplicar métodos de ensino particulares e específicos (SALES, 2013, p. 56).

Assim, o importante na Educação, não só dos alunos ouvintes, como também na Educação dos alunos surdos, é ter claras as metas que se pretendem atingir com relação aos conteúdos. Isso deve ser bem esclarecido no currículo escolar, pois na medida em que se tem um caminho a ser trilhado, os professores terão mais

oportunidades de pensar e desenvolver atividades que favoreçam o aprendizado dos alunos surdos. Segundo Nogueira, Borges e Frizzarini (2013, p. 181),

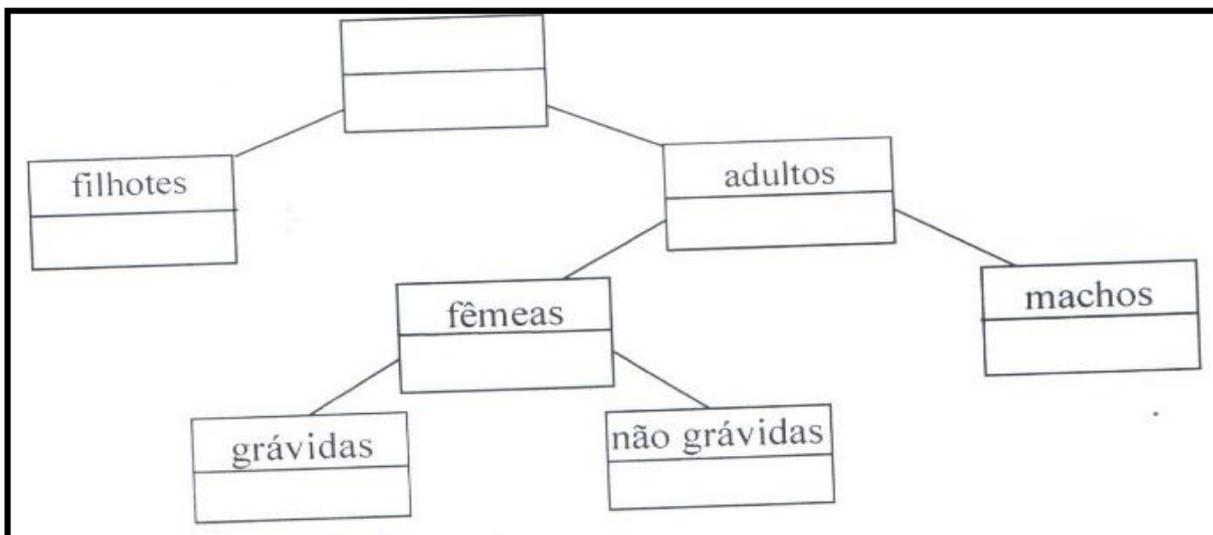
Cabe destacar que qualquer atividade que se preocupe com as especificidades de alunos surdos inclusos, com ênfase, neste caso, numa preocupação que busque uma melhor comunicação possível nas aulas de Matemática, além dos outros recursos didáticos que explorem a transmissão oral, irá atingir possivelmente também aos demais alunos surdos. Isso porque não são somente os alunos surdos que podem apresentar problemas de aprendizagem quando não ocorre uma comunicação adequada, mas também qualquer aluno ouvinte, que comungue da mesma língua do professor (NOGUEIRA; BORGES; FRIZZARINI; 2013, p. 181).

Uma das possibilidades de se trabalhar com alunos surdos pelo viés da valorização do visual é por meio da resolução de problemas com esquemas. Essa metodologia foi desenvolvida por Coutinho (2011) em sua pesquisa de Mestrado com uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental de uma escola federal de surdos. O objetivo foi discutir uma forma alternativa de acesso aos textos de problemas de Matemática por alunos surdos. A pesquisa buscou também analisar a organização lógica do pensamento desses alunos por meio de esquemas. Esses esquemas podem ser denominados por “mapas conceituais”. Atentemos para o trecho a seguir:

A teoria de mapas conceituais foi desenvolvida por Josepk, nos anos 1970, e define o mapa conceitual como uma ferramenta para organizar e representar conhecimento, ou seja, configura-se como uma representação gráfica em duas dimensões de um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 188).

Como forma de compreender o modo pelo qual os alunos acessavam os esquemas conceituais, Coutinho (2011) trabalhou uma notícia de jornal que discorria sobre uma pesca de tubarões. Para surpresa da pesquisadora, os alunos surdos apresentaram muitas dificuldades em resolver as situações problemas que envolviam questões básicas de adição e subtração (COUTINHO, 2011). Depois de três meses, a pesquisadora voltou com a mesma turma e os mesmos alunos e novamente aplicou a atividade, desta vez, feita de maneira visual, para que os alunos pudessem ter acesso às informações contidas no texto escrito. Abaixo, podemos observar o problema e o esquema utilizados: foram pescados “16 tubarões da raça Gralha Preta, alguns ainda vivos. Eram 10 adultos e um só macho. Das nove fêmeas, três estavam grávidas” (JB, 23/5/02).

Figura 1 - Mapa conceitual da resolução de problemas na pesquisa de Coutinho (2011).



Fonte: Coutinho (2011).

Com essa atividade, os alunos tiveram acesso às mesmas informações, mas de uma outra maneira, em forma de esquema. Como a pesquisadora havia pensado, essa atividade favoreceu a visualização das perguntas contidas no texto e os alunos tiveram um melhor desempenho.

Eles tiveram muita facilidade para preencher os dados do esquema, uma forma diferente de fazer as mesmas perguntas feitas anteriormente por meio da língua escrita. Partindo do pressuposto que esse recurso privilegiava a percepção visual (COUTINHO, 2011, p. 3).

Em outra situação-problema, a pesquisadora também utilizou um esquema, mas com mais informações. Os quadros 6 e 7 reproduzem essa atividade.

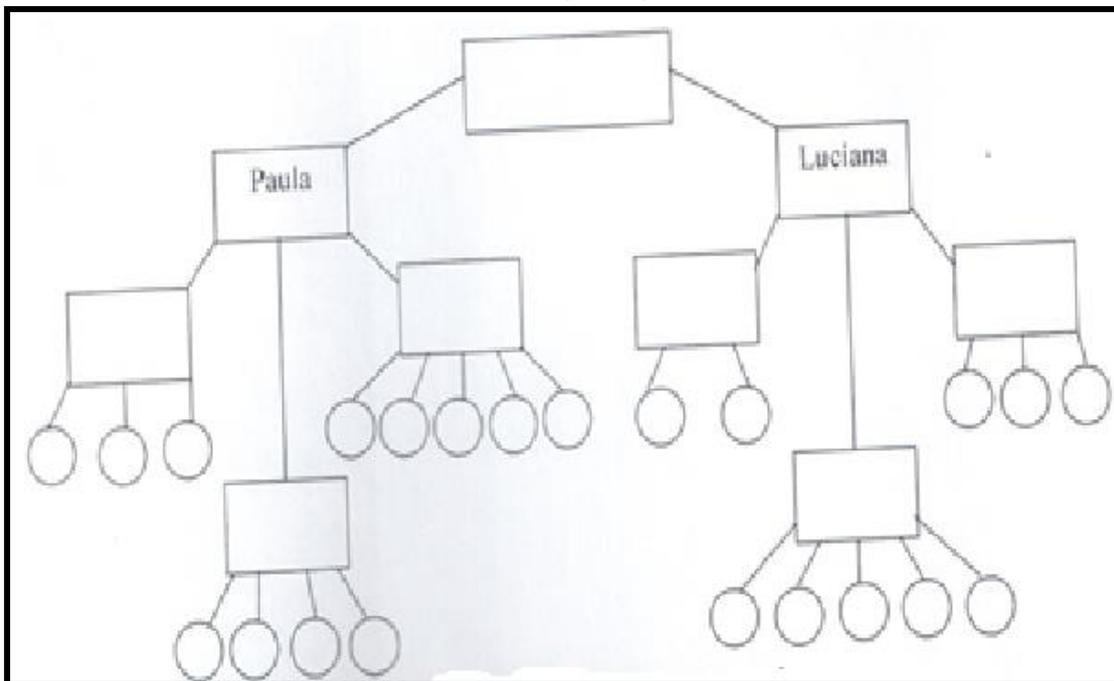
Quadro 6 - Situação problema. Quadro 7 - Dados do problema.

Paula e Luciana foram ao supermercado. Paula comprou 3 sabonetes, 4 pacotes de biscoito e 5 latas de óleo. Luciana comprou 2 pastas de dente, 5 quilos de açúcar e 3 detergentes. Quanto Paula gastou? Quanto Luciana gastou?

Sabonete	0,85
Biscoito	1,35
Óleo	1,98
Pasta de dente	1,45
Açúcar	1,55

Fonte: Coutinho (2011).

Figura 2 - Mapa conceitual de resolução de problemas na pesquisa de Coutinho (2011).



Fonte: Coutinho (2011).

Pôde-se observar que esses esquemas contribuíram para uma visualização da situação-problema a ser ensinado para os alunos surdos. A autora ressalta o seguinte:

Os esquemas possibilitam uma visão holística da situação problema, favorecendo o estabelecimento de relações e a categorização de seus elementos constituintes, que muitas vezes ficam soltos no problema escrito devido às dificuldades dos estudantes surdos na leitura. A facilidade de lidar de maneira organizada e coerente com os dados do problema até chegar ao final de sua resolução (COUTINHO, 2011, p. 7).

Assim, podemos mencionar que, ao utilizar a metodologia de esquemas para estruturar os problemas, abre-se a oportunidade de uma atividade que respeita o aprendizado do aluno surdo, valorizando o ensino e o aprendizado visual. Por isso, Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 189) afirmam o seguinte:

O recurso do mapa conceitual pode ser utilizado pelo professor para uma primeira apresentação/abordagem de um conceito. Favorecendo uma visão panorâmica daquilo que se pretende trabalhar ou, ainda, ser solicitado aos alunos como forma de sintetizar/ avaliar os conhecimentos construídos acerca de um determinado conteúdo (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 189).

Coutinho (2011) ainda aponta algumas melhorias reais no aprendizado dos alunos surdos promovidas por um ensino mais visual:

- a) a um acesso mais fácil aos dados do problema (o esquema como estratégia de leitura);
- b) a uma possibilidade de percepção das relações entre as partes do problema num todo coerente, organizado visualmente que favoreceu o raciocínio lógico-matemático (o esquema como forma de categorizar e dispor visualmente as informações); e
- c) a melhora na [sic] auto-estima dos alunos que passaram a executar com mais segurança e prazer uma atividade que apresentava um grande nível de complexidade para eles (COUTINHO, 2011, p. 10).

A pesquisa de Coutinho (2011) deixa evidente que a Educação do sujeito surdo requer uma metodologia que pense na condição linguística desse público, com, por exemplo, metodologias que valorizam o ensino visual. Sales (2013) segue afirmando que é imprescindível atentar para:

a forma como se dá o aprendizado destes [alunos, os surdos] em nível cognitivo e como a sua percepção visual se constitui deve ser considerada no desenvolvimento de métodos pedagógicos, na elaboração e na aplicação de materiais didáticos adequados ao processo ensino e aprendizagem, movimento que (SALES, 2013, p. 60).

Nessa mesma direção, Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 186) chamam a atenção para que se trabalhe com atividades que reconheçam o mundo visual no qual o sujeito surdo está imerso: “[...] é relevante pensar em uma pedagogia que atenda às necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e apreendem, a partir dele, a maioria das informações para a construção de seus conhecimentos para os surdos, os conceitos são organizados em língua de sinais”.

Observamos que as discussões sobre o ensino visual é um tema de suma importância para o desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo. Contudo, discussões metodológicas desse gênero são ainda muito recentes e requerem um olhar atencioso por parte dos pesquisadores que, assim como nós, assumiram a responsabilidade de pensar as questões da surdez e do ensino da Matemática.

Sobre o ensino visual, é preciso dizer que ele também tem sido alvo de críticas daqueles que ressaltam que a condição básica de aprendizado em sala de aula deveria ser a Libras – e, por isso, defendem o aprendizado dessa língua. No entanto, essa metodologia também tem sido utilizada pelos próprios professores surdos em suas aulas. Não se trata, portanto, de algo de que apenas os ouvintes têm lançado mão apenas porque não dominam a língua dos surdos. Por exemplo, podemos citar o trabalho que vem sendo realizado pela professora surda Zanúbia Dada (2007), da cidade de Campo Grande, no Mato Grosso do Sul. Ela possui Pós-Graduação em

Educação Especial e experiência com o ensino de Matemática para alunos surdos. Seu trabalho permite refletir sobre um ensino pautado não apenas em Libras. A professora utiliza em suas aulas e atividades os conceitos matemáticos veiculados por meio da experiência visual. Observamos, a seguir, uma atividade que foi elaborada pela professora para introduzir o conceito de números.

A atividade em questão foi apresentada em *PowerPoint*, utilizando a Libras como língua de instrução; além disso, ao trabalhar a tabuada, os números ficaram destacados em cores diferentes, assim como as figuras, para que os alunos pudessem fazer a correspondência com o que estava sendo apresentado pela professora. Podemos observar que, mesmo quando trabalhado por um professor surdo, o ensino de Matemática leva em consideração o potencial da experiência visual. As atividades propostas por Dada permitiram que os alunos surdos entrassem em contato com os mais diversos conhecimentos. Lacerda, Santos e Caetano (2014) argumentam que o ensino visual também agrega condições de trabalho para o intérprete em sala de aula:

[...] o trabalho do intérprete de Libras será muito mais efetivo quando a informação visual for acessível, pois com e sobre ela o aluno surdo poderá construir conceitos e colocá-los em tensão em relação aquilo que é apresentado pelo professor, dando oportunidade para uma aprendizagem mais reflexiva e efetiva (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2014, p. 188).

Reconhecemos a importância da Libras para as pessoas surdas. Acreditamos, também, que este momento de pesquisa nos permite trazer novas discussões a respeito do que temos observados nos inúmeros questionamentos dos alunos surdos que sinalizam o desejo por uma Educação não apenas bilíngue. Vejamos o que afirmam Viana e Barreto (2014, p. 32).

O aluno com surdez, como qualquer outra criança, pode apresentar dificuldades para aprender Matemática. Se, por um lado, é indispensável reconhecer que ele faz uso de outra língua – a Língua de Sinais – respeitando, portanto a suas especificidades, o ensino dessa disciplina para esse aluno não deve ficar restrito a uma simples tradução dos conceitos matemáticos para sinais. A ação do professor deve voltar-se a um planejamento que possibilite ao aluno com surdez operar mentalmente e fazer associação do seu conhecimento prévio com os conteúdos escolares.

Desse modo, como afirmam os autores, o professor deve construir um ambiente que permita aos alunos ter acesso a um espaço mediado por fazeres pedagógicos, pautados em uma especificidade de observar o mundo. “O surdo percebe o mundo por meio do olfato, tato, paladar e, obviamente, da visão. Todos

esses sentidos, agora muitíssimos intensificados, possibilitam que as sensações do mundo cheguem por vias não comprometidas” (SALES, 2013, p. 58). Nesse sentido, é necessário abriremos espaços de discussões com uma direção diferente daquela que temos tomado até o momento. É importante que oportunizemos aos professores surdos a participação nas discussões sobre a Educação que as pessoas surdas realmente querem; evitaríamos, assim, cair em um retrocesso histórico, o que acontecerá caso continuemos a ter uma Educação de ouvintes pensada para os surdos. Dar oportunidades aos professores surdos passa por um processo de desconstrução histórica de uma gestão homogeneizadora do ensino, coisa que muitos alunos surdos sofreram e ainda sofrem. Como afirma Garcia (2015, p. 90),

[...] é necessário que os surdos ganhem espaços para construir uma escola significativa a eles, de forma que surdos e ouvintes discutam em um espaço democrático seus anseios, medos, desejos, direitos e deveres, conhecendo e reconhecendo as particularidades um do outro, rompendo com os mitos construídos historicamente e propiciando um espaço de aprendizagem multicultural.

Para além disso, quando um aluno surdo sinaliza que “a aula precisa ser mais visual”, ele está nos mostrando que a metodologia que está sendo ofertada a ele não está realmente contemplando a sua especificidade de sujeito surdo; portanto, isso precisa ser discutido. O autor prossegue afirmando que “a escola deve estar atenta, pois as potencialidades dos surdos terão uma relação íntima com sua condição humana, a de ver o mundo e pensá-lo por meio de experiências visuais, e esta experiência precisa ser observada segundo suas especificidades” (GARCIA, 2015, p. 86).

Cabe ainda ressaltar que o aluno surdo não frequenta a escola com o objetivo de ter sua identidade apagada e reconstruída pela imposição da identidade do aluno ouvinte; ele procura o espaço escolar, porque de igual modo os ouvintes vão em busca de conhecimentos que subsidiarão a sua vida social e profissional. Garcia (2015) afirma ainda o seguinte:

Os surdos não vão à escola para alcançar os ouvintes em seu processo de aprendizagem, tampouco vão à escola para se igualarem às crianças, aos adolescentes e aos adultos ouvintes. Os surdos vão à escola, desejando o desafio de aprender, esperando ser ele mesmo, querendo desenvolver habilidades acadêmicas por meio do desenvolvimento de sua potencialidade (GARCIA, 2015, p. 87).

O surdo deve ser percebido como um sujeito que possui uma condição linguística diferente da dos demais alunos ouvintes; contudo, eles estão aptos a aprender os conteúdos necessários para o seu desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, jamais o surdo se enquadrará em um contexto de incapacidade apenas devido à sua condição linguística: “Os surdos não desejam ter, nos bancos escolares, o perfil do “especial”, tampouco ser tratados e olhados como coitados necessitados de ajuda de algum professor, coordenador ou diretor de escola caridoso” (GARCIA, 2015, p. 86-87). Os surdos requerem, sim, uma Educação que perceba a sua condição linguística e, ao mesmo tempo, lhes oportunize situações de aprendizagem. Para tanto, é preciso desconstruir velhos conceitos e trabalhar em uma perspectiva de oportunidade e equidades.

Para que a escola não tente uniformizar os surdos em ouvintes e respeite às subjetividades em seu projeto pedagógico, terá de deixar os velhos conceitos e observar a ideia de que a cultura de um povo é um processo dinâmico, e que a mesma poderá manifestar por meio de várias modalidades de percepção, sejam essas auditiva ou visual, sonora ou espacial (GARCIA, 2015, p. 87).

Assim, quando percebemos que também os professores surdos têm buscado essa dinamização em seus trabalhos, podemos entender a influência das experiências visuais em sua cultura. Essas diferentes maneiras de trabalhar com os alunos surdos devem ser tomadas como ponto inicial para muitas reflexões por parte dos professores ouvintes. Juntos, teremos mais oportunidades de elaborar uma proposta pedagógica para as diversas áreas do conhecimento. Enfatizamos que a Educação brasileira precisa de uma mudança estrutural em seu currículo, capaz de atender à especificidade linguística de todos.

Pesquisadores que têm se dedicado a pesquisar a formação dos professores e a sua atuação profissional, respaldados nas falas dos professores que estão vivenciando a realidade inclusiva diariamente, chamam a atenção quanto à necessidade de se pensar nas formações direcionadas aos professores egressos que estão demonstrando lacunas em sua prática pedagógica. Kochhann (2007, p. 43) afirma que:

[...] é necessário que se ofereça a formação continuada aos professores que atuam nas escolas, com o fim de sanar as deficiências da escolarização anterior desses profissionais capacitando – os a se apropriar dos saberes indispensáveis a um fazer docente que contribua para sua própria

participação ativa, crítica e competente e a de seus alunos em seu contexto social.

Os professores que estão em sala de aula com alunos surdos precisam participar de programas que possibilitem um aperfeiçoamento de suas práticas, garantindo a esse público com necessidades especiais o acesso a conteúdos com a mesma qualidade que os alunos ouvintes. Cabe destacar que a profissão de tradutor e intérprete de Libras, previsto no capítulo VI, art. 23 da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Assim, é de responsabilidade desse profissional fazer a tradução de conteúdos do Português para a Libras. Contudo, sozinho, o intérprete não consegue garantir o aprendizado dos alunos. Outras estratégias são necessárias. Vejamos o que afirmam os autores Lacerda, Santos e Caetano (2014, p. 190) no trecho a seguir:

Essa centralidade da visualidade precisa, na Educação de surdos, perpassar pela elaboração do currículo, pelas estratégias didáticas, pela organização das disciplinas, com envolvimento de elementos da cultura artística, da cultura visual, do desenvolvimento da criatividade plástica e visual pertinente as artes visuais, favorecendo assim, uma valorização da concepção de mundo constituído por meio da subjetividade e da objetividade com as “experiências visuais” dos alunos surdos.

As práticas pedagógicas devem ser pensadas no sentido de promover o pensamento lógico e os conteúdos abordados devem ter significado para as vivências dos alunos, mostrando-lhes a importância da linguagem matemática. É esse viés investigativo que buscamos no decorrer desta pesquisa, na qual analisamos as contribuições do PNAIC, materializados no caderno de Matemática. No capítulo a seguir, tratamos dos aspectos metodológicos deste trabalho.

4 MÉTODO DE PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a metodologia de análise que foi utilizada nesta pesquisa. Ela está filiada aos princípios teóricos da Análise de Discurso de vertente francesa, a AD. Essa corrente teórica teve início nos anos 1960, tendo sido criada por Michel Pêcheux, na França, e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi. Segundo Orlandi (2012, p. 29),

A vantagem de trabalhar com um dispositivo teórico como a da análise de discurso é que levamos em conta a linguagem enquanto estrutura e acontecimento e em consequência podemos trabalhar com esses aspectos que tocam a ordem, a regra, mas também o acaso, o equívoco, a forma histórica da significação na compreensão de cada gesto de interpretação. Deste modo, fazendo intervir o discurso, evitamos a pretensão de chegar à verdade do sentido estando, entretanto, sempre atentos a suas diferenças, a seus movimentos.

A Análise de Discurso não entende a língua como elemento isolado e estagnado; antes, ela pensa a comunicação em funcionamento no discurso, produzindo sentido à medida que vai interagindo linguisticamente com um determinado grupo. O discurso, para Orlandi (2012, p. 63), é definido em sua materialidade simbólica, é “efeito de sentidos entre locutores”, trazendo em si marcas da articulação da língua com a história para significar. Portanto, a Análise de Discurso trabalha a materialidade da língua, seu funcionamento no discurso e significações do sujeito no rompimento da fala. O discurso é sempre marcado pelo histórico e pelo simbólico. Por isso, Orlandi (2015, p. 13) afirma:

Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata o discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o discurso observa-se o homem falando.

É pela relação da língua com a história que o sujeito vai se constituindo e se estabelecendo no discurso, ao longo de suas experiências cotidianas. Aquilo que o sujeito fala está inscrito em uma determinada discursividade de acordo com as manifestações ideológicas e os lugares ocupados pelos sujeitos do/no discurso e nas relações sociais. Orlandi (2015, p. 40) ressalta também que “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo

sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam [...]”.

Muitas vezes, como falantes, temos a ilusão de que temos controle daquilo que dizemos; mas essa visão é ilusória, pois esquecemo-nos de que o sentido só existe nas interações sociais. O enunciar está repleto de formações ideológicas diversas, que pertencem ao meio social e dependem dele para se legitimar. A tomada de posição no dizer depende das condições de produção de cada sujeito; por isso, como afirma Orlandi (2015, p. 29), “as condições de produção incluem o contexto sócioideológico”.

O discurso, portanto, possibilita que a palavra esteja em movimento. A Análise de Discurso concebe a língua como uma mediadora entre o homem e a sua realidade natural e social manifestada no discurso (ORLANDI, 2015). Pode-se entender então que “a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando” (ORLANDI, 2015, p. 13). Essa maneira de significar deve-se exatamente ao fato de que cada sujeito é único, determinado pelas condições históricas e ideológicas.

A ideologia, por sua vez, é manifestada no discurso, “lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 15). Segundo Orlandi (2015), na Análise de Discurso, o discurso não é visto como o domínio da arte da oratória e da comunicação entre duas pessoas, entre emissor e o receptor, ou entre mais pessoas, no qual um sujeito fala, transmitindo uma mensagem, e o outro a recebe e decodifica o que foi falado e vice e versa. A Análise de Discurso trata de um discurso entre sujeitos, com sentidos que são inconscientemente afetados pela sociedade, pela história e pela ideologia em uma relação complexa. Portanto, “o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2015, p. 20).

Embora tenhamos a ilusão de um discurso adâmico, ou seja, de sermos os primeiros a pronunciar os nossos “próprios” discursos, é preciso entender que tudo que dissemos já foi dito em um outro momento. A esse respeito, Orlandi (2015) salienta que “os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz [...]” (ORLANDI, 2015, p. 28). As palavras não são de exclusividade do sujeito, pois ele não

possui controle sobre os sentidos que vão sendo construídos em seus discursos, uma vez eles são afetados por instâncias supra-individuais, como a história e a ideologia.

Pensar a Análise de Discurso é pensar, portanto, que nos filiamos a redes de sentidos que estão à mercê da ideologia e do inconsciente no jogo da língua e do equívoco. Como afirma Orlandi (2015, p. 32),

Por isso a Análise de Discurso se propõe construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicar a relação com esse “saber” que não se aprende, não se ensina mas que produz seus efeitos. Essa nova prática de leitura, que é a discursiva consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária [...].

O sentido para a Análise de Discurso nos interpela a uma compreensão do interdiscurso e do intradiscurso; são eles que constituem a formulação do sentido, levando em consideração o contexto sócio-histórico, ideológico e acionando a memória. O interdiscurso ou memória discursiva é “o que torna possível todo dizer que está na base do dizível, sustentado cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2015, p. 29).

O interdiscurso está ligado ao já dito, algo que antes de dizermos já falava em outro lugar e que foi esquecido no jogo da memória com a língua, com um apagamento ideológico. Por isso, conforme também afirma Orlandi (2015, p. 30),

O dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele.

Para entendermos um pouco mais sobre o interdiscurso e o intradiscurso, Orlandi (2015) relaciona o interdiscurso ao que já foi dito em um determinado local e o intradiscurso, ao tempo em relação ao que está sendo dito no exato momento. Essa junção constitui a formulação dos sentidos.

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocarmos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos (ORLANDI, 2015, p. 31).

Nesse sentido, os discursos que produzimos estão filiados a uma rede de sentidos ligados à memória do que já ouvimos falar em um outro lugar e mobilizamos, ou seja, falamos aqui da constituição (interdiscurso), “que é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determina o que dizemos” (ORLANDI, 2015, p. 31). Contudo, há uma necessidade de apagamento, de esquecimento por parte do sujeito para que haja sentido nas palavras que pronunciamos e isso fica por conta da ideologia e do inconsciente (ORLANDI, 2015); já o intradiscurso fica a cargo do que está sendo falado em situações dadas.

Quando o discurso está em circulação, ou seja, quando estamos utilizando o discurso em diferentes contextos sociais, colocamos em funcionamento a linguagem, a memória e os sentidos interpelados pela ideologia e, assim, damos vida ao sujeito e à formulação dos sentidos. Segundo Orlandi (2012, p. 12), “[...] os sentidos são como se constituem, como se formulam e como circulam (em que meios e de maneira: escrito em faixas, sussurrados como boato, documento, carta, música etc.)”.

Para além disso, a Análise de Discurso trabalha com a discursividade presente na materialidade no texto e no funcionamento ideológico:

Quando pensamos o texto pensamos: em sua materialidade (com sua forma, suas marcas e seus vestígios); como historicidade significante e significada (e não como “documento” ou “ilustração”); como parte da relação mais complexa e não coincidente entre memória/discurso/ texto; como unidade de análise que mostra acentuadamente a importância de se ter à disposição um dispositivo analítico [...] (ORLANDI, 2012, p. 12).

Temos, então, a possibilidade de pensar o texto como uma unidade de análise, trazendo em sua materialidade textual as tramas da historicidade. Portanto, é possível trabalhar nele os sentidos e perceber o funcionamento ideológico. O texto, conforme ele é visto pelo viés da Análise de Discurso, não é definido “pela sua extensão: ele pode ter desde uma só letra até muitas frases, enunciados, páginas etc. [...]” (ORLANDI, 2015, p. 67).

Para a Análise de Discurso, não se tem um padrão a ser seguido na escolha do material a ser analisado: “o objetivo da análise de discurso é descrever o funcionamento do texto. Em outras palavras, sua finalidade é explicar como um texto produz sentido” (ORLANDI, 2012, p. 23). Assim, não importa o tamanho do texto com que o analista irá trabalhar. Ele, o analista, “tem, pois, como objeto de observação o

texto e como objetivo da análise a sua compreensão enquanto discurso. Ele vai então, com sua escrita, tornar possível essa compreensão” (ORLANDI, 2012, p. 33).

Orlandi afirma que o trabalho do analista é feito acionando dois dispositivos, o dispositivo teórico e o dispositivo analítico. A paráfrase está ligada ao sentido que se extrai de algo e se expressa com outras palavras. Refere-se a tudo que falamos e já foi dito por diversas vezes e em diversos lugares: “a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo” (ORLANDI, 2012, p. 36). Muitas coisas se modificam no discurso; porém há algo que permanece e “a paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado” (ORLANDI, 2015, p. 34).

A polissemia fica, então, a cargo do que não se mantém no discurso do que está sujeito ao deslize: “na polissemia, o que temos é o deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco” (ORLANDI, 2015, p. 34). Segundo a autora,

Essas são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já- dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam (ORLANDI, 2015, p. 34).

É no jogo entre paráfrase e polissemia que podemos observar o confronto entre o simbólico e o político, algo marcado pela ideologia, pois é justamente quando observamos o discurso que é possível observar o trabalho da língua e da ideologia (ORLANDI, 2012). É na relação da paráfrase e da polissemia que o analista de discurso deve caminhar com suas análises, entendendo que:

O analista passa da materialidade linguística para o objeto discursivo porque faz o gesto mínimo que é o de inserir o dizer no domínio da paráfrase, ou seja, estabelece a relação do dizer com outros dizeres. Reconhecer a paráfrase: como disse, é o primeiro gesto (de interpretação) do analista (ORLANDI, 2012, p. 51).

Cabe ao analista se posicionar, entendendo que o discurso não nasce em nós, e que, ao nascermos, já estamos inseridos incondicionalmente no processo discursivo, embora tenhamos a ilusão que somos fundadores dos nossos dizeres.

Fazemos parte, então, de um esquecimento necessário para que haja sentido e sujeitos. Orlandi (2015) prossegue afirmando que:

[...] Os sujeitos “esquecem” que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. É assim que suas palavras adquirem sentidos e sujeitos estão sempre em movimento, significando sempre de muitas e variadas maneiras. Sempre as mesmas mas, ao mesmo tempo, sempre outras (ORLANDI, 2012, p. 34).

Desse modo, há sempre um movimento simbólico e histórico envolvendo os sujeitos, sentidos e discurso e isso “é condição de existência dos sujeitos e dos sentidos: constituírem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia. Daí dizemos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros” (ORLANDI, 2012, p. 35). Entendemos que cada análise difere uma da outra no decorrer da constituição do *corpus* de pesquisa, buscamos acionar aspectos cujo objetivo é expor a relação do real da textualidade com a língua e o real da história, e entendemos que a ideologia presente no discurso se filia ao equívoco e a falha.

Nessa prática discursiva, buscamos abrir possibilidades de novas escutas presentes nos discursos materializados na textualidade dos cadernos de Matemática do PNAIC 2014, compreendendo discursivamente as contribuições do PNAIC na formação dos professores alfabetizadores no ensino da Matemática para alunos surdos. Dessa forma, pretendemos associar o mecanismo de funcionamento do discurso interpretativo ao material de análise, o que nos possibilitou analisar as formações discursivas, bem com os sentidos que se escondem por trás do jogo da escrita do sujeito autor do material a ser analisado. A escrita na Análise de Discurso “deve conduzir ao leitor à compreensão do discurso (reconhecimento da materialidade do texto) para que ele então interprete os resultados, face às filiações teóricas possíveis em seu campo disciplinar [...]” (ORLANDI, p. 52-53).

Orlandi (2012) afirma que cada escrita difere uma da outra, pois os pesquisadores são dos mais diferentes campos disciplinares; logo, os analistas farão uma análise diferente uma da outra e a análise do texto não pode ser submetida ao mesmo nível de interpretação, pois intérprete todos nós somos, porém, nem todos nós somos analistas de discurso.

Segundo Orlandi (2012), a interpretação irá aparecer em dois momentos da análise, a saber:

- a. Em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise.
- b. Em um segundo momento, é preciso compreender que não há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso é necessário introduzir –se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação (ORLANDI, 2012, p. 58-59).

O que é esperado do analista é que ele assuma uma posição que não negue uma tomada de partido frente à análise; a construção do seu posicionamento deve “investir na opacidade da linguagem, no descentramento do sujeito metafórico, isto é, no equívoco, na falha e na materialidade” (ORLANDI, 2012, p. 59). Assim, cabe ao analista de discurso, com relação ao texto, estabelecer com a escrita específica da Análise de Discurso uma interseção teórica, expondo o funcionamento discursivo, capaz de não simplesmente refletir o que o analista diz: “[...] mas leve ao efeito da reflexão sobre o que o analista diz na relação do leitor/ observador com o texto (expor o olhar leitor à opacidade) [...]” (ORLANDI, 2012, p. 53). É a essa tentativa de análise que buscamos direcionar o nosso dispositivo teórico e analítico.

4.1 A surdez e o sujeito surdo segundo um viés discursivo

Pretendemos agora atentar para as condições de produção dos sujeitos surdos e para como a língua desses indivíduos foi se constituindo historicamente. Esse público, por utilizar um canal comunicativo diferente dos ouvintes, viu sua língua materna ser desfavorecida no decorrer da história. Gesser (2009, p. 25) afirma que:

Os surdos foram privados de se comunicarem em sua língua natural durante séculos. Vários estudos têm apontado a difícil relação dos surdos com a língua oral majoritária e com a sociedade ouvinte. Escolas, profissionais da saúde, e familiares de surdos têm seguido uma tradição de negação do uso dos sinais.

Isso que o autor relata decorre da constituição histórica do sujeito surdo, pois durante muito tempo a língua de sinais foi considerada inferior às línguas orais, por ser entendida como uma língua que não possuía uma estrutura gramatical e era constituída apenas de alguns gestos convencionados por um grupo. De fato, durante muito tempo a língua de sinais foi considerada inferior às línguas orais. Para Gesser

(2009, p. 22), “constantemente se atribui à língua de sinais um *status* menor, inferior e teatral, quando definido e comparado à mímica”. Foi por meio das pesquisas pioneiras do linguista americano Willian Stokoe, na década de 60, que a língua de sinais passou, aos poucos, a ser legitimada como língua de fato. Gesser (2015, p. 94) enfatiza que “o trabalho de Stokoe descreve elementos para fundamentar a legitimidade linguística das línguas de sinais e nos direciona para uma classificação com três parâmetros constituintes dos sinais: configuração de mão (CM), movimento (M), e locação (L) ou o ponto de articulação (PA)”.

Os estudos científicos sobre as línguas de sinais foram, assim, importantes para a sua legitimação e reconhecimento. Na década de 1980, Lucinda Ferreira Brito iniciou pesquisas voltadas para a gramática da Libras; seus trabalhos foram considerados um marco na história linguística dos sujeitos surdos. Gesser (2009, p. 27) esclarece que:

A língua de sinais, como já vimos, tem uma gramática própria e se apresenta estruturada em todos os níveis, como a línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Além disso, podemos encontrar nela outras características: a produtividade/ criatividade, a flexibilidade, a descontinuidade e a arbitrariedade (GESSER, 2009, p. 27).

Desse modo, a Libras é hoje vista pela linguística como uma língua natural, complexa e genuína como as demais línguas orais. Embora ela tenha “conquistado” a sua legitimidade no Brasil, isso se deu há relativamente pouco tempo, por meio da Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, já aqui citados neste trabalho. A Libras é hoje uma língua oficial do Brasil.

O fato de ter sido reconhecida como língua legítima por meio da lei certamente faz com que a resistência em relação a ela se acentue. O processo de inclusão do sujeito surdo no ambiente escolar, devido à sua condição linguística, é marcado, historicamente, por períodos de silenciamento e de apagamentos linguísticos determinados pela sociedade majoritária falante das línguas orais. Isso é perceptível até mesmo nas salas de aula, no contexto da Educação da pessoa surda. Aquilo que teria tudo para ser um espaço de trocas e aprendizados acaba se constituindo como um espaço hostil à diferença linguística. O processo de inclusão do sujeito surdo no ambiente escolar, por causa da condição linguística, é dificultado pela posição do sujeito sinalizante de Libras e, historicamente, por períodos de silenciamento e de

apagamentos linguísticos determinados pela sociedade majoritária de falantes das línguas orais.

O nosso dispositivo analítico abrange a proposta de implementação da já mencionada política pública de formação continuada dos professores alfabetizadores, criada pelo MEC no ano de 2013: o PNAIC. O material escolhido para análise foram os oito cadernos do programa, referentes ao ano de 2014, numerados de 1 a 8, e um caderno de Apresentação. Contido no mesmo bloco de cadernos da Alfabetização Matemática, está também um caderno denominado de caderno de “Referências”, que discute a Educação Inclusiva. Fizemos um recorte do caderno de Educação Inclusiva, atentando, assim, para as tessituras do discurso do material, especificamente sobre a inclusão do aluno surdo. Isso nos possibilitou compreender quais eram os sentidos que estavam em funcionamento nesses discursos, com relação à formação dos professores alfabetizadores para o ensino da Matemática ao aluno surdo.

4.2 Percurso para a constituição do *corpus*

Ao refletir sobre a escrita deste subtópico, fui tomada por algumas memórias que me fizeram compreender que os caminhos percorridos nesta pesquisa não se iniciaram com o meu ingresso neste Programa de Pós-Graduação, pois já gestava um tema que me inquietava e sobre o qual tinha intenções de estudar de forma independente na altura.

Essas lembranças me permitiram retornar aos anos de 1990, especificamente ao dia 29 de junho de 1999, quando chegou a minha primogênita. Daquele dia em diante, houve uma mudança radical em minha vida, não apenas pelo fato de eu estar abençoada pela graça de ser mãe, mas porque, junto com o desafio da maternidade, eu estava me deparando com o desafio de criar uma bebê “especial”, como eram chamadas, na época, as crianças que nasciam surdas.

A surdez da minha filha não foi identificada em seu primeiro ano de vida, pelas próprias características dessa condição. Embora percebesse eu mesma que havia algo peculiar com o desenvolvimento dela, muitas vezes, minhas preocupações foram silenciadas por um diagnóstico médico equivocado. Pode-se dizer que, havia, assim, um apagamento do discurso materno pelo discurso médico-pediátrico, ou seja, de profissionais supostamente habilitados a identificar quaisquer problemas em crianças. De fato, vários profissionais médicos associavam as minhas falas a “preocupações de

mãe”. Entre o discurso da mãe e o discurso médico, o que prevaleceu por algum tempo foi o discurso de quem detinha mais capital científico e social, daquele que ocupava uma posição social e historicamente pretensamente superior – do profissional supostamente habilitado para lidar com este assunto de forma científica, objetiva e infalível. Inflada por algumas “certezas” do discurso científico, que, na verdade, a cada dia se tornavam alvos de dúvidas constantes da minha parte, eu caminhava para uma nova realidade e para um novo mundo, um mundo visual, porém tão obscuro e invisível para muitos de nós ouvintes.

No ano de 2000, fiz valer a minha intuição materna. Em uma madrugada fria e escura, após ouvir o choro de minha filha e perceber que ela se encontrava sentada ao meu lado, adiei tocá-la, chamando-a apenas pelo nome, para sinalizar que eu estava ali, à disposição para ela. Perplexa, mas com a sensação de ter tido a confirmação que buscava, após alguns chamamentos, eu a toquei e, assim ela sentiu o toque, acalmou-se e foi parando o choro compassadamente.

Foi nessa madrugada longa que as certezas se misturam definitivamente com as dúvidas, a um ponto em que elas foram trocando de lugar. Eis que me vi, novamente, buscando a legitimação do discurso médico para atestar a perda auditiva da minha filha. Que ela não ouvia os sons, isso eu já sabia de um passado longínquo; contudo, não tinha conhecimento de quanto seria esse “não ouvir”, por mim detectado. Procurei o discurso médico de um otorrinolaringologista em uma outra posição: agora, eu procurava validar o meu discurso de mãe.

Após a constatação definitiva da sua surdez, passamos, minha família e eu, a fazer parte de uma realidade brasileira na qual já se encontravam milhares de famílias ouvintes. Para lidar com essa nova realidade, os discursos da medicina nos orientam a buscar a cura para a surdez, por meio do uso de aparelhos auditivos, acompanhamento fonoaudiológico e até mesmo cirurgia reparatória da surdez, dependendo de alguns casos – como se houvesse sempre a necessidade de eliminar completamente qualquer diferença.

Olhando para trás, em retrospecto, percebo que o desafio maior não seria obter o diagnóstico da surdez da minha filha; desafios maiores estariam por vir. Após esse diagnóstico, além de me sentir extremamente sozinha nessa nova caminhada, havia em mim uma vontade imensa de adequar minha filha ao padrão social majoritário; eu já estava inconsciente e ideologicamente tomada por um discurso que há séculos perdurava em todo mundo: o discurso de que as pessoas surdas precisam

fazer acompanhamento para desenvolver sua fala e, assim, se enquadrar no modelo padrão de língua falada.

Em busca dessa readequação foram anos de acompanhamento com fonoaudiólogos, centros de reabilitações e estimulação precoce. No decorrer desse período, acompanhei o fracasso do desenvolvimento social e cognitivo de minha filha, bem como o seu apagamento linguístico. No ano de 2000, ou seja, após dois anos do seu nascimento, ingressei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, pelo Projeto Parceladas, ofertado pela UNEMAT no *Campus* de Pontes e Lacerda. As aulas aconteciam na cidade de Araputanga, município no residuo até hoje.

Retomo sempre à memória da minha formação acadêmica, pois a considero um acontecimento discursivo em minha vida, tanto profissional, quanto pessoal. Nesse período, envolvi-me completamente com o curso, pois antes de obter minha graduação eu já exercia a docência, e fazer um curso superior representava uma oportunidade ímpar em minha vida. Eu morava em uma cidade do interior e não tinha fácil acesso à universidade do estado, como algumas jovens solteiras da época tinham. Eu pertencia a outra posição, a de mãe mantenedora: tinha que trabalhar para sustentar minha filha pequena e, diante dessa realidade, um curso de graduação na minha cidade foi uma oportunidade que me deixou muito feliz.

No decorrer da minha formação docente, sentia falta de discussões a respeito dos alunos que apresentavam desafios de aprendizagem e questionava meus professores a esse respeito, mas eles não tinham respostas e muitos infelizmente, de maneira muito sutil, se esquivavam das minhas indagações e sugeriam que, na formação que eu estava recebendo, não iria obter informações necessárias quanto ao aprendizado dos alunos que fracassavam e, conseqüentemente, eram excluídos do sistema educacional dito “normal”.

As dúvidas e os anseios eram legítimos. Eu estava inserida em um espaço formativo que poderia talvez não ter respostas para todos os meus questionamentos, mas que deveria ter me proporcionado momentos reflexivos sobre minha prática pedagógica, ainda mais por eu já estar exercendo a função docente. Isso seria um ponto de partida para, juntos, professor formador e acadêmicos do curso de graduação em Pedagogia, trilharmos caminhos para trabalhar com situações e problemas reais de sala de aula. Embora a minha formação inicial obviamente não constitua o foco desta pesquisa, foi preciso abrir este parêntese e relatar um pouco

do meu processo formativo para chegar a um ponto chave, momento que considero como acontecimento discursivo, como havia mencionado anteriormente.

Quando caminhava com uma amiga pelos corredores da faculdade, em um intervalo, conversávamos sobre a minha filha e a dificuldade que estava enfrentando na escola em que ela estava matriculada – rejeitada pelo professor regente, por não conseguir manter uma comunicação, ela estava acuada e desestimulada. Então, aproximamo-nos, a amiga e eu, do professor e continuamos nossa conversa, quando, para minha surpresa e total ira, o professor me faz a seguinte pergunta: “Por que você não ensina Libras para sua filha?” Ele continuou: “Você já ouviu falar sobre Libras?” Eu prontamente engatei um discurso marcado histórica e ideologicamente pela não aceitação da Libras. O professor em questão era o docente Edson Pereira Barbosa⁹. Ele tentou argumentar a favor, mas no momento preferiu se conter e, mais uma vez, me impactou com mais uma pergunta: “Você já escolheu um tema para sua monografia?”. Rapidamente também, assustada, respondi que ainda não tinha ideia do que pesquisar. Então, ele sorriu e me disse: “Você está diante de um tema muito interessante; aproveite e faça sua pesquisa sobre esse assunto sobre o qual conversava”.

Daquele momento em diante, a fala do professor passou a ecoar repetidamente em mim. Eu sabia que estava diante de um tema polêmico. Mais do que qualquer outra pessoa, queria provar para o professor que eu estava com a razão e que a melhor forma de o surdo se comunicar seria por meio da comunicação oral. Então, na minha monografia, optei por pesquisar sobre a família, a surdez e a utilização da Libras como meio de comunicação. Nessa pesquisa, conheci o mundo real da pessoa surda, bem como sua cultura, sua identidade e sua diferenciação linguística, e isso me fez compreender o quanto a Libras é fundamental para o convívio familiar e social. De fato, essa língua é imprescindível não só para a pessoa surda, como também para todos os integrantes de sua família. Acredito, por isso, que a inclusão deveria começar com os pais, em casa.

Essa nova experiência sobre o universo surdo me fez, de imediato, buscar, juntamente com minha filha, o aprendizado da Libras. Recordo-me como se fosse hoje

⁹Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002), Doutorado em Educação Matemática na UNESP/ Rio Claro (2012) e é professor efetivo, Adjunto I da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Sinop - MT. Tem experiência na área de Matemática, com ênfase em Didática da Matemática, e Formação de Professores.

de que saí em busca de materiais que ensinassem essa nova língua. Conseguimos um material do Ines. Eram alguns DVDs com os clássicos infantis em Libras. Por intermédio de uma amiga que havia feito uma especialização em Libras, demos início ao nosso aprendizado formal. Quanto mais via minha filha tendo contato e interagindo com a Libras, mais vislumbrava o seu desenvolvimento e confirmava o que alguns teóricos, como Carlos Skliar e Ronice Quadros, falam sobre a importância de a criança surda ter acesso à L1 desde o início.

Contudo, eu via que todo esse aprendizado dela era simplesmente sufocado quando ela ia para a escola, porque lá não havia professores que se comunicavam e também ela não contava com a presença do intérprete em sala de aula. Questionava o aprendizado de minha filha com a professora. Ela estava na alfabetização e não sabia escrever o próprio nome. Não tinha sequer aprendido os conceitos mínimos para a fase que estava cursando, mas tinha um caderno todo completo, impecável e sem sinal de borracha.

No ano de 2006, assumi uma turma em uma escola estadual no período matutino e, para minha surpresa, nela estavam matriculados cinco alunos que eram público-alvo da Educação Especial, inclusive duas alunas surdas. “Desafiador” é um adjetivo suave para descrever essa realidade. Foi um ano de muitas tentativas, com muitos mais erros em relação ao aprendizado das alunas surdas. No entanto, eu sei que tentava fazer o meu melhor, dentro das minhas limitações, inclusive de formação. Essa era a minha certeza. No decorrer das aulas, percebia que o meu vocabulário em Libras era muito limitado. Então, percebi que deveria buscar um curso específico na área, urgentemente.

Nesse mesmo ano, passei em um concurso público municipal da cidade de Araputanga, mas continuei na escola onde eu já exercia a docência anteriormente, no período vespertino, em uma sala de Pré II. No ano de 2007, fui chamada à secretaria municipal de Educação, a pedido da Secretária de Educação, que me fez uma proposta: mudar de escola para atender a uma aluna surda. Informei à secretária que eu não tinha formação específica; ela, porém, disse que a minha experiência como mãe já era o início, porque os professores eram totalmente leigos no assunto da surdez e nenhum deles queria assumir a turma que tinha a aluna com essa condição. Não hesitei mais e disse a ela que aceitaria a proposta. Contudo, eu precisava de formação específica na área. Assumimos um compromisso, que foi cumprido, e a partir daquele dia eu iniciei o meu segundo contato com alunos surdos, como docente.

Nesse momento, eu sabia que teria um grande desafio pela frente, mas também era a oportunidade de buscar novos conhecimentos e respostas para algumas dúvidas que me perseguiram, com relação ao aprendizado dos alunos surdos.

No ano seguinte, matriculei minha filha na escola municipal e fui ser professora dela e de mais uma outra menina surda. Nesse mesmo tempo, ia recebendo formação, com um estágio (apenas de observação) em uma escola para surdos de Campo Grande. Aí, fui informada da existência de uma escola de surdos em Cuiabá. Ao retornar para a minha cidade e observando algumas experiências que estavam dando certo lá na escola em Campo Grande, adaptei o aprendido à minha realidade e comecei a colocá-lo em prática com minhas alunas. Logo, visitei a escola de surdos em Cuiabá. Conheci o intérprete Marco Roberto dos Santos¹⁰, que me apresentou a Lei n.º 10.436/02 e então falou da obrigatoriedade do profissional intérprete em sala de aula para acompanhar as alunas surdas. Ao retornar para o meu município e ao explicar o que havia aprendido, fui informada de que minha presença era o bastante para garantir o aprendizado das alunas. Sendo assim, elas não teriam qualquer intérprete, como determinava a lei.

No ano seguinte, entrei em contato com o Centro de Apoio e Suporte à Inclusão da Educação Especial (Casies), órgão da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, e iniciei um curso para intérprete. No ano de 2010, fiz a minha prova do Atesto¹¹ e fui aprovada. Na escola, continuava sem êxito em relação ao direito das alunas de ter o intérprete previsto em lei. Ressalto que, à época, no município, tínhamos duas intérpretes efetivas disponíveis para exercer essa função.

As alunas surdas, durante esse período, estudaram comigo do 1.º ao 3.º ano e nos demais passaram a estudar com outra professora, a única que aceitou o desafio e então passou a fazer o curso de Libras. No decorrer desse processo, sempre questioneei a dificuldade que tínhamos para, ao mesmo tempo, ensinar e interpretar. Era quase impossível exercer as duas funções ao mesmo tempo, e sempre alguém

¹⁰Possui Mestrado em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas, especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Afirmativo e em Tradução e Interpretação de libras pela Unirondon, Graduação em Secretariado Executivo pela Faculdade Afirmativo. Certificado pelo Exame Nacional de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras (PROLIBRAS). Atuou como docente de Libras da Universidade de Cuiabá – UNIC, docente de Língua Brasileira de Sinais da Universidade Federal de Mato Grosso – APLILMT. Atualmente é Professor de Libras efetivo da Universidade do Estado do Amazonas – UEA e coordenador do curso de Letras do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/UEA.

¹¹Tem por objetivo certificar a aptidão na tradução e interpretação de Libras-Língua Portuguesa (intérprete educacional) e no ensino de Libras (instrutor).

sairia prejudicado naquele processo de ensino. Pensava, àquela época, que a presença do tradutor e intérprete seria a solução para as dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos. Não estou de maneira alguma tirando a importância do profissional no acompanhamento escolar do aluno surdo, mas, na verdade, para a realidade na formação desse público, temos que rever algumas questões para atingirmos um certo nível de sucesso. A primeira que eu apontaria aqui e que já mencionei acima é o aprendizado da Libras pela família; a segunda seria o acesso à Libras nas aulas desde a Educação Infantil, com o acompanhamento do profissional tradutor e intérprete em sala de aula. Apresento a outra mudança mais em detalhe nos parágrafos a seguir.

Quando essas alunas, a que me referi, foram para a escola estadual, depois de alguns impasses, elas tiveram a oportunidade de usufruir do direito garantido em Lei, e, assim, a partir do 6.º ano do Ensino Fundamental, conseguiram, pela primeira vez, um tradutor e intérprete. Esse profissional era eu. Essa oportunidade me proporcionou inúmeras reflexões em relação à atuação do tradutor e intérprete em sala de aula e o professor que ministra as disciplinas. Durante esse meu percurso com as alunas surdas, vivenciei de tudo um pouco. Acompanhei professores desesperados por não se sentirem preparados para atuar com alunos surdos e que, dessa forma, não conseguiam preparar aulas para os alunos. Muitas vezes, traziam conteúdos que poderiam ser abordados com uma metodologia diferente para atender à necessidade do aluno surdo, mas não o faziam. Uns alegavam falta de tempo, dificuldade de planejamento, falta de formação inicial e, acima de tudo, culpavam o Governo por permitir que esses alunos chegassem à escola, sem preparar os professores para essa nova realidade.

Havia uma minoria que, sim, até tentava empreender mudanças em sua metodologia; muitas vezes, até conseguia, mas faltava a essa minoria formação a respeito da surdez e da inclusão dos alunos na Educação Básica. Foram anos acompanhando essa realidade, ouvindo principalmente os professores alegarem a falta de formação inicial e continuada para atenderem esses alunos.

Como já mencionamos acima, no ano de 2012, o Governo Federal lança a formação continuada dos professores alfabetizadores, o PNAIC. Não participei da formação por motivos particulares, mas observei o desenrolar das atividades e entreouvi conversas de alguns professores. Uns falavam positivamente da formação que estavam recebendo; outros se posicionavam de maneira não favorável, alegando

que tinham que investir financeiramente na compra de materiais, sentiam-se na obrigação de fazer a formação e cumprir as atividades devido à bolsa que recebiam. Esses professores bradavam contra o fato de que a participação influenciava a contagem de pontos e, conseqüentemente, a atribuição de aulas no próximo ano letivo. Esses posicionamentos me chamavam a atenção. Tratava-se de uma formação continuada, que envolvia investimentos altos, oferecida a professores para melhorar as práticas; a isso, eles respondiam com palavras de fadiga e desmotivação.

No ano de 2014, no PNAIC, os professores receberam a formação “Alfabetização Matemática”, composta por oito cadernos, espécie de livro que guiava a formação. Esses cadernos receberam uma numeração individual, de 1 a 8. Nessa mesma formação, os professores receberam outros quatro cadernos, sem nenhuma numeração. As discussões presentes no material versavam sobre a Alfabetização Matemática e as suas diversas abordagens. Havia um caderno específico para a Educação Inclusiva.

O material chamou a minha atenção por tratar de um tema em relação ao qual, há muito tempo, os professores desejavam receber formação. Assim, logo fui fazendo algumas indagações: por que o caderno da Educação Inclusiva veio separado dos demais cadernos do ano de 2014 na formação de Alfabetização Matemática?, sob qual perspectiva a Educação para os surdos foi pensada?, o material de formação atende aos anseios dos professores com relação ao ensino de Matemática para os alunos surdos?, qual o conhecimento sobre a Educação Inclusiva que os professores formadores têm ou tiveram para trabalhar essa temática? Como sou referência em minha cidade em relação à Educação Inclusiva, especificamente em relação às questões da surdez, fui convidada por um dos professores formadores a participar da formação sobre Educação Inclusiva em uma escola estadual da minha cidade. Essa formação foi ministrada por uma professora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro), de Cáceres. A participação desse órgão causou-me estranhamento, pois eu esperava que as professoras orientadoras de estudos fossem ministrar a formação.

De todo modo, as aulas foram boas, discutindo todo o espectro sobre as especificidades dos alunos público alvo da Educação Especial. Por outro lado, o tempo que foi dedicado a essa formação foi insuficiente diante das angústias e dúvidas apresentadas pelos professores alfabetizadores. Como já fazia parte do meu objetivo profissional participar de um Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado, os

questionamentos que eu fiz no período de formação do PNAIC, em 2014, foram amadurecendo, tornando possível unir as minhas inquietações como pesquisadora docente, a respeito da surdez, ao ensino da Matemática e, assim, elaborar um pré-projeto de pesquisa e participar da seleção, que ocorreu no ano de 2016 neste PPG. Fui aprovada e passei a ser orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Elizabete Rambo Kochhann, profissional pela qual tenho grande respeito e admiração. Comigo, ela aceitou discutir uma temática que se coloca hoje no meio científico como algo desafiador e, portanto, pesquisado por poucos orientadores, principalmente aqui no estado de Mato Grosso. É imprescindível também mencionar que a nossa pesquisa conta com um olhar especial da Prof.^a Dr.^a Nilce Maria da Silva, que, sem hesitar, de prontidão aceitou o convite para coorientar este trabalho.

No ano de 2017, ao conhecer a coordenadora do PPGECEM, Prof.^a Dr.^a Cláudia Landin Negreiros, fui convidada a conhecer os estudos da Análise de Discurso. Gostei do convite e tive a aprovação da minha orientadora, pois eu já havia cursado a disciplina de Análise de Discurso no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da UNEMAT e tinha me identificado com a teoria.

Diante da necessidade de buscar respostas para um determinado problema, o pesquisador deve decidir como irá conduzir o seu processo investigativo. Dessa forma, esse pesquisador deverá trabalhar com as informações já existentes de um determinado assunto para o qual busca solucionar, que ainda é desconhecido para ele. Segundo Gil (2007), trata-se de procedimento racional e sistemático, que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados (GIL, 2007).

4.3 Caminho metodológico

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa pois, segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais amplo de relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Para obter sucesso em uma pesquisa, é preciso fazer a escolha do método adequado, de acordo com o objeto a ser pesquisado. Segundo Fonseca (2002), método significa “organização”, “saber”, “estudo sistemático”, “pesquisa” e

“investigação”; ou seja, a metodologia diz respeito à organização, aos caminhos a serem percorridos para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência. Etimologicamente, significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos utilizados para fazer uma pesquisa científica.

Nesse sentido, pelo fato de este trabalho investigativo lidar com a materialidade discursiva de uma política pública de formação continuada dos professores alfabetizadores, mais especificamente com o PNAIC, ele se enquadra como uma pesquisa documental. Fonseca (2002, p. 32) afirma o seguinte a respeito da pesquisa documental:

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Cabe ressaltar que a pesquisa documental possibilita analisar documentos com o intuito de promover discussões sobre algo que ainda não recebeu uma análise profunda, ou ainda, que pode merecer outra discussão analítica, caso esse documento já tenha sido utilizado em outras pesquisas. Nesse tipo de pesquisa, recorre-se aos materiais documentais disponíveis.

Conforme já afirmamos, para a análise dos dados, usamos o construto teórico e metodológico da Análise de Discurso de linha francesa, que teve início nos anos 1960 e foi criada por Michel Pêcheux. No Brasil, Eni Orlandi foi uma grande divulgadora e estudiosa da teoria. Consideramos, neste trabalho, que o *corpus* para Análise de Discurso não é fechado, mas poderá ser considerado provisório e flexível, ou seja, ele se constrói na/pelas análises. Segundo Orlandi (2015, p. 61),

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do *corpus* e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com o seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação.

Desse modo, para responder aos questionamentos feitos no decorrer desta dissertação, buscamos construir um dispositivo analítico voltado para as contribuições do PNAIC na formação dos professores alfabetizadores no ensino da Matemática para alunos surdos em uma perspectiva bilíngue. O *corpus* desta análise foi constituído por

recortes presentes na materialização do PNAIC, mediante o dispositivo teórico de análise no decorrer desta pesquisa.

O trabalho de análise de uma tessitura linguística inicia-se pela constituição do *corpus*. Esse procedimento envolve o delineamento dos limites, dos recortes do objeto e das retomadas constantes de conceitos e princípios, neste caso, da Análise de Discurso. A própria escolha do *corpus* já é, por si só, um trabalho de análise que implica criticidade na seleção. O *corpus*, para a Análise de Discurso, não é dado *a priori*; ele é antes construído a partir de gestos de leitura, de interpretação e de compreensão. O processo, portanto, não segue critérios empíricos e, sim, critérios ideológicos (ORLANDI, 2015). No próximo capítulo deste trabalho, buscamos, por meio do *corpus* eleito para a pesquisa, compreender a construção dos sentidos que se constituem na formação de professores alfabetizadores no ensino de Matemática dos sujeitos surdos em uma proposta bilíngue.

5 O MATERIAL DE ANÁLISE: O PNAIC ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA

No ano de 2013, com a implementação do PNAIC, o Governo Federal, o Distrito Federal, os estados e os municípios assumiram o compromisso de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade no Brasil, ao final do 3.º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014). Para tanto, partiram do princípio de que, até os oito anos de idade, a criança deveria estar em condições de estar alfabetizada em Língua Portuguesa e Matemática. Essa necessidade surgiu justamente pelo fato de que no Brasil ainda existem muitas crianças que terminam sua escolarização sem estarem alfabetizadas (BRASIL, 2014).

Assim, o pacto surge como uma tentativa de assegurar o direito de alfabetização plena a meninos e meninas, até o final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2014, p. 08). Para garantir essa ação de alfabetização, o ponto de partida foi investir na formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2014). Para a realização dessa formação, foi estabelecido um tripé com a seguinte estrutura: dois grupos de professores, compostos por formadores e orientadores de estudo, e um terceiro, composto pelos professores alfabetizadores, que trabalhavam diretamente com as crianças que eram o objetivo maior do programa (BRASIL, 2014). Essa formação acontecia, então, basicamente em três etapas. Vejamos:

O Professor Formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, realiza a formação dos Orientadores de Estudos. O Orientador de Estudos, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos Professores Alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversas regiões do País (BRASIL, 2014, p. 11).

O curso de Alfabetização Matemática foi organizado da mesma forma que o PNAIC de Língua Portuguesa. Portanto, foram organizadas oito unidades, totalizando 80 horas, em um período de dez meses, sendo que houve também um seminário organizado de acordo com cada região, estado e município, com um total de oito horas (BRASIL, 2014). O PNAIC foi ministrado por meio de cadernos, uma espécie de material didático que guiava a formação. Os temas de cada caderno, bem como a carga horária, podem ser visualizados no quadro a seguir.

Quadro 8 - Carga horária e títulos dos cadernos de formação em Alfabetização Matemática – PNAIC.

Unidade	Horas	Título do caderno
--	--	<i>Apresentação</i>
01	08	<i>Organização do trabalho pedagógico</i>
02	08	<i>Quantificação, registros e agrupamentos</i>
03	12	<i>Construção do sistema de numeração decimal</i>
04	12	<i>Operações na resolução de problemas</i>
05	12	<i>Geometria</i>
06	12	<i>Grandezas e medidas</i>
07	08	<i>Educação estatística</i>
08	08	<i>Saberes matemáticos e outros campos do saber</i>

Fonte: BRASIL (2014, p. 12).

Os oito cadernos de formação Matemática foram divididos em seis seções, as quais são apresentadas a seguir.

1 Iniciando a conversa: Introduce as ideias gerais do caderno e apresenta seu objetivo. Aprofundando o tema: apresenta uma série de textos que, em sua maioria, deverão ser lidos fora do tempo dos espaços dos encontros, abordando temas que vão além dos conceitos que são trabalhados pelo professor alfabetizador; esses textos abordam assuntos como por exemplo, relatos de experiências articulados às reflexões teóricas.

2 Compartilhando: Apresenta sugestões de atividades para serem realizadas durante o encontro de formação cujo objetivo é ampliar e discutir conceitos matemáticos, refletir sobre relatos de experiência e sequências didáticas, elaborar ou adaptar encaminhamentos metodológicos sugeridos, etc.

3 Para saber mais: esta seção apresenta a indicação de uma série de livros, artigos, itens e vídeos comentados e de fácil acesso para que o professor se aprofunde nos temas que julgar necessários.

4 Sugestões de atividades para os encontros em grupos: A seção encaminha possibilidades de trabalho para os encontros de formação. É preciso sempre ter em conta que, orientados pelas leituras e atividades, outros caminhos podem e devem ser seguidos.

5 Atividades para a casa e escola: esta seção tem como principal objetivo potencializar uma das maiores qualidades do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a reflexão sobre a realidade de sala de aula, pautada por discussões teóricas e pesquisas na área da Educação Matemática. Por isso, além de indicar a necessidade de leitura dos textos de seção “Aprofundando o Tema”, sugere-se uma série de atividades em sala de aula no trabalho com as crianças: atividades que podem proporcionar elementos que sejam tomados como ponto de partida para o trabalho de formação no encontro seguinte (BRASIL, 2014, p. 13-14).

Foi elaborado, também, mais um caderno de Jogos (com encartes) e mais dois Cadernos de Referência, tratando da Educação Matemática do Campo e o outro

caderno sobre a Educação Inclusiva (BRASIL, 2014). É importante analisar e discutir esse outro caderno, por se tratar de um material que aborda temáticas relacionadas às pessoas com deficiência, cujo foco do trabalho de análise é especificamente em relação à criança surda e suas especificidades de aprendizado.

Os Cadernos de Referências não fizeram parte do cronograma dos demais cadernos estudados, embora se considere que eles trazem informações relevantes para a formação do professor alfabetizador (BRASIL, 2014). Por não contemplar essa carga horária específica, foi recomendado que se fizesse um calendário de formação, com ênfase adequada a cada realidade. Um outro aspecto que também não foi contemplado foi a estruturação nas seções; portanto, os Cadernos Referências não contemplaram as discussões referentes às Sugestões de Atividades para os Encontros em Grupos e Atividades para a Casa e Escola (BRASIL, 2014).

O caderno sobre Educação Inclusiva estabeleceu cinco objetivos, a saber:

- ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- aprofundar conhecimentos sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial;
- ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, o trabalho da escola articulado ao atendimento educacional especializado (AEE);
- compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, a participação e a aprendizagem desses alunos;
- encaminhar práticas pedagógicas de Alfabetização Matemática para alunos com necessidades específicas.

Apesar de não fazerem parte do cronograma de formação, os cadernos de Educação Inclusiva apresentam conteúdos de suma importância para que o alfabetizador amplie sua compreensão sobre a complexidade do sistema escolar brasileiro. Além disso, os dois textos trazem importantes informações, tanto do ponto de vista legal como também pedagógico, sobre os temas abordados (BRASIL, 2014).

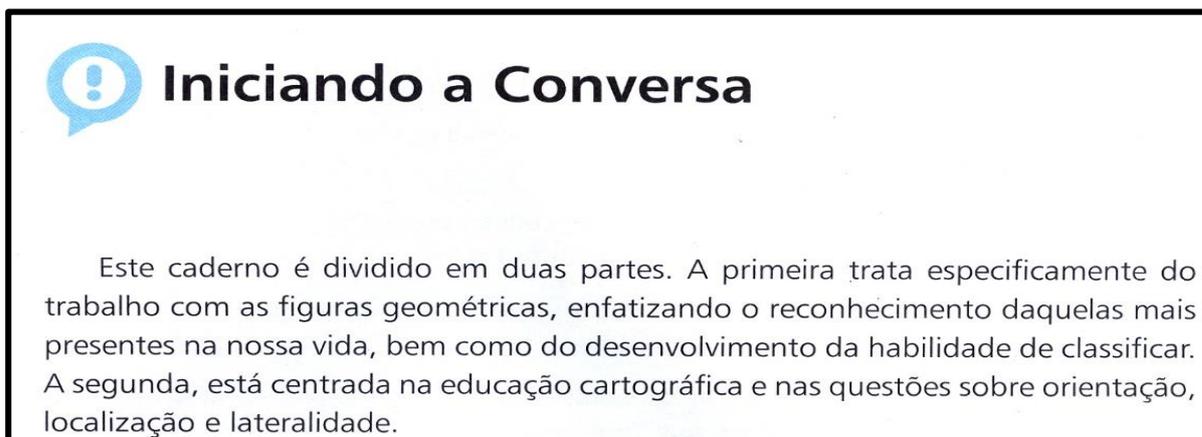
5.1 Análise do *corpus*

Com o objetivo de esclarecer as perguntas que direcionam a nossa pesquisa, buscamos, discursivamente, evidenciar os sentidos que circulam nas tecituras dos cadernos do PNAIC referentes a uma formação continuada que sujeitos professores da rede pública de ensino receberam no ano de 2014. As discussões privilegiam aspectos que contemplem o ensino da Matemática para o sujeito surdo. Entendemos que a constituição do *corpus* de pesquisa é obtida sob a visão do próprio analista do discurso, por meio de um processo de gestos de interpretação que vão sendo construídos, observando as palavras e formando um sentido para o texto.

Desse modo, buscamos atentar para alguns recortes discursivos no caderno de Educação Inclusiva, tendo como foco de análise a textualidade sobre a inclusão escolar, especificamente os textos que tratam das questões relacionadas aos sujeitos surdos e à formação continuada do sujeito professor alfabetizador. Isso nos permitiu evidenciar os sentidos que circulam sobre os sujeitos alfabetizadores e os sujeitos surdos, pensando também a inclusão, o ensino e a aprendizagem da Matemática. Em seguida, passo a apresentar o primeiro recorte que será analisado, retirado da introdução do caderno de Educação Inclusiva. O outro recorte foi retirado da introdução do caderno de número 5, intitulado “Geometria”.

O caderno sobre a Educação Inclusiva passou por algumas alterações em relação à estrutura da página inicial quando comparada à dos cadernos que abordam o tema de Alfabetização Matemática. Os cadernos de Alfabetização Matemática foram elaborados por temáticas e separados numericamente, de um a oito. Em seguida, apresentamos os títulos de cada um desses oito cadernos: Caderno 1: “Organização do trabalho pedagógico”; Caderno 2: “Quantificação, registros e agrupamentos”; Caderno 3: “Construção do sistema de numeração decimal”; Caderno 4: “Operações na resoluções de problemas”; Caderno 5: “Geometria”; Caderno 6: “Grandezas e medidas”; Caderno 7: “Educação Estatística”; e o Caderno 8: “Saberes Matemáticos e outros campos do saber”. Todos esses cadernos seguiram uma estrutura inicial para a abordagem de cada temática. Assim, os cadernos iniciavam as discussões com o seguinte título: “Iniciando a Conversa”. Abaixo desse dizer, seguia-se uma parte introdutória, situando o leitor e relacionando o tema proposto ao ensino e à aprendizagem dos alunos com relação aos conteúdos matemáticos. Logo em seguida, eram apresentados os objetivos do caderno. É o que ilustra a figura 3.

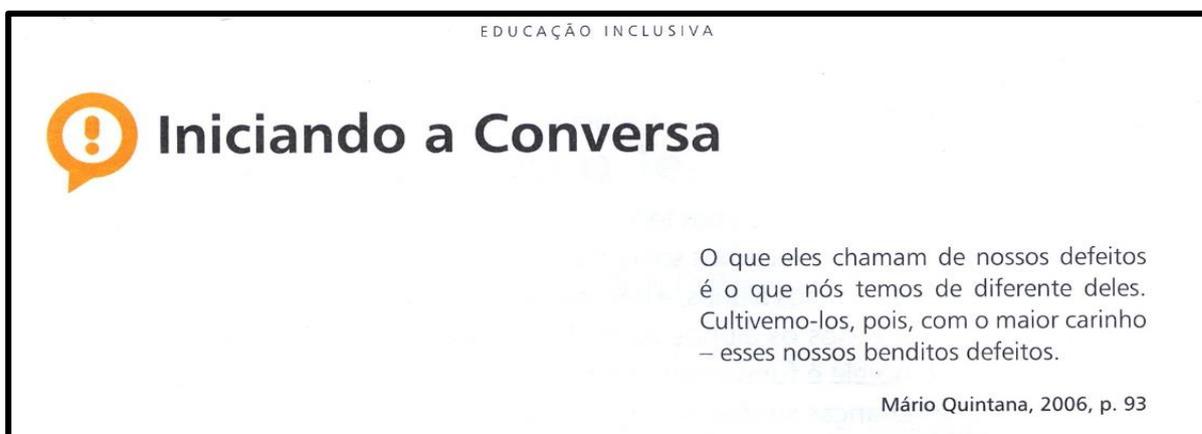
Figura 3 – Estrutura inicial dos cadernos do PNAIC.



Fonte: PNAIC (2014, p. 5).

O caderno de Educação Inclusiva também apresenta o dizer “Iniciando a Conversa”, seguido de um quarteto do poeta Mario Quintana sobre o tópico dos defeitos. Para o poeta, os defeitos são aquilo que nos diferencia dos demais e, ao contrário do que se possa pensar, eles devem ser cultivados precisamente por isso. Os defeitos são “benditos”.

Figura 4 – Estrutura inicial do caderno de Educação Inclusiva do PNAIC.



Fonte: PNAIC (2014, p. 5).

Logo após o texto de Quintana, passa-se diretamente para os objetivos do caderno da Educação Inclusiva. O propósito da formação é, assim, informar sobre aspectos legais da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; traçar também encaminhamentos sobre os alunos da Educação Especial; ampliar o conhecimento dos professores a respeito da inclusão e do atendimento educacional especializado (AEE), proporcionar conhecimentos para promover o acesso, a

participação e a aprendizagem, sugerindo práticas pedagógicas de Alfabetização Matemática para alunos com necessidades específicas em um trabalho que considere as diferenças.

Figura 5 – Objetivos do caderno Educação Inclusiva do PNAIC.

- ampliar conhecimento sobre aspectos legais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva;
- aprofundar conhecimento sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial;
- ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No contexto da inclusão escolar, ou seja, o trabalho da escola comum articulada com o atendimento educacional especializado – AEE;
- compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos mesmos;
- Sugerir práticas pedagógicas de Alfabetização Matemática para alunos com necessidades especiais [...].

Fonte: PNAIC (2014, p. 5).

Comparando esses dois tipos de cadernos, podemos perceber que há uma ruptura na estrutura do texto, bem como em relação à sua finalidade. O texto dos demais cadernos de Matemática, que tem por objetivo apresentar o tema para o leitor, não figura no caderno da Educação Inclusiva. Esse deslocamento nos permite pensar em uma ausência de sentidos; há uma falta, que é a de situar o leitor, deixando-o confortável em relação ao tema que será abordado. Pereira e Mutti (2011, p. 827) lembram que, “numa dada conjuntura histórica frente a um dado acontecimento, aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num dado discurso, constitui-se numa via possível” (PEREIRA; MUTTI, 2011, p. 827).

Essa falta vem agregada também a um silenciamento sobre os objetivos em relação aos conteúdos de Matemática para a Educação Inclusiva. A esse respeito, Orlandi (2007) enfatiza que:

É assim que podemos compreender o silêncio fundador como o não-dito que é história e que, dada a necessária relação do sentido com o imaginário, é também função da relação (necessária) entre língua e ideologia. O silêncio trabalha então essa necessidade (ORLANDI, 2007, p. 23).

No Caderno de número 5, que discute sobre a Geometria, são apresentados os objetivos a serem desenvolvidos, como pode ser observado no recorte abaixo:

Figura 6 - Recorte do caderno de Geometria.

- representar informalmente a posição de pessoas e objetos e dimensionar espaços por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas;
- reconhecer seu próprio corpo como referencial de localização e deslocamento no espaço; [...]

Fonte: PNAIC (2014, p. 5).

No entanto, o Caderno da Educação Inclusiva não apresenta nenhum objetivo em relação ao conteúdo de Matemática para o aluno público-alvo da Educação Especial. Podemos, assim, dizer que esse silenciamento é atravessado por um sentido que foi historicamente e ideologicamente constituído na Educação da pessoa que se apresenta de forma singular, ou seja, que está fora do padrão, dos moldes homogêneos estabelecidos socialmente pelo homem branco, de um nível financeiro elevado e aparentemente sem nenhuma mácula, ou seja, daquele que ocupa uma posição sujeito de ouvinte. A inclusão dessas pessoas está constantemente balizada em um discurso assistencialista e integrador, como se o aprendizado relacionado aos conteúdos, especificamente o da Matemática, não fosse necessário aos alunos com surdez. Veicula, sub-repticiamente, o sentido de que não há a necessidade de pensar nos conteúdos. Notamos que o verbo “sugerir” antecede a expressão “prática pedagógica”. Portanto, o que propõe o material é encaminhar apenas sugestões para o trabalho com os alunos público-alvo da Educação Especial e mostrar as bases legais que regem a Educação Inclusiva do país.

Quando apenas “sugere” algumas práticas pedagógicas para a formação sujeito professor alfabetizador, o sentido que o caderno faz circular sobre as pessoas público-alvo da Educação Especial é o da sua incapacidade de aprender os mesmos conteúdos que os demais alunos. Mais uma vez, os sujeitos público-alvo da Educação Especial, e aqui especificamente ao sujeito surdo, são colocados na posição de incapacitados. Esse sentido de incapacidade, que vem dominando os discursos sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, é posto também nas discussões do sujeito surdo no decorrer da sua história com relação ao seu aprendizado, justamente por pertencer a uma comunidade que utiliza uma língua que

possui um outro canal de comunicação, o espacial e visual. Assim, Lacerda e Santos (2014, p. 31) afirmam:

As línguas de sinais, por outro lado, são produzidas por movimentos das mãos, do corpo e expressão faciais em um espaço à frente do corpo, chamado de espaço de sinalização. A pessoa “recebe” a sinalização pela visão, razão pela qual as línguas de sinais são chamadas de visuoespaciais ou espaços visuais [...].

Percebe-se, assim, que os surdos brasileiros, por fazerem uso da Libras, vêm sofrendo prejuízos muitas vezes irreparáveis nos espaços escolares inclusivos em relação ao aprendizado dos conteúdos de Matemática.

A escolarização da pessoa surda enfrentou em seu percurso histórico preconceitos e estigmas acerca de seu processo de ensino e aprendizagem. O acesso de indivíduos surdos aos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade, inclusive o acesso ao conhecimento matemático foi negado durante séculos. A língua de sinais foi estigmatizada e repelida do âmbito educacional por muito tempo (VIANA; BARRETO, 2014, p. 9).

Conforme afirmam os autores citados acima, houve um apagamento discursivo em relação à aquisição a conteúdos por parte dos surdos. Há uma invisibilidade da potencialidade intelectual desses sujeitos – é comum dizer-se, inclusive, “ele é surdo, *mas* é inteligente”, como se houvesse alguma relação entre a surdez e o desempenho intelectual. É preciso desmistificar essa crendice. Os surdos podem aprender qualquer conteúdo de uma matriz curricular.

Retomemos a nossa análise. Após apresentar os objetivos do caderno de Educação Inclusiva, ainda na mesma página, o material de análise permite-nos aprofundar o nosso olhar sobre os enunciados contidos nas tecituras e, ao mesmo tempo, buscar identificar um outro movimento discursivo, presente nessa textualidade. Encontramos marcas que nos possibilitaram compreender os deslizamentos dos sentidos sobre a formação continuada dos sujeitos professores e dos sujeitos surdos.

Desse modo, buscamos, também outro recorte contido nas tecituras do Caderno 1, mais precisamente a seção “Iniciando a Conversa”, como proposta de formação de Alfabetização Matemática. Vejamos os dois recortes selecionados para análise:

Figura 7 – Recorte do Caderno Organização do Trabalho Pedagógico.

As diferentes unidades que compõem o conjunto de cadernos de Formação de Alfabetização Matemática visam proporcionar ao professor um repertório de saberes que possibilitem desenvolver práticas de ensino de matemática que favoreçam as aprendizagens.

A elaboração e execução dessas práticas requer que se pense em modos de organização do trabalho pedagógico que situem o aluno em um ambiente de atividade matemática, possibilitando que ele aprenda, além de codificar e decodificar os símbolos matemáticos, a realizar variadas leituras de mundo, levantar conjecturas e validá-las, argumentar e justificar procedimento.

Fonte: PNAIC (2014, p. 5).

Figura 8 – Recorte do caderno de Educação Inclusiva.

Começamos pelos objetivos para poder destacar que, assim como na coleção de Linguagem, o foco do caderno de Educação Especial não era a Linguagem, nesta coleção de Alfabetização Matemática o foco do caderno de Educação Inclusiva **não é a Matemática ou a Educação Matemática**. É importante ter isso claro antes de iniciar a leitura, pois assim não vai se **“cobrar”** do texto algo que ele não se propõe: **servir de instrumento para o professor trabalhar conteúdos de matemática**. A proposta deste caderno no que diz respeito a “servir de instrumento para algo” é a de **mostrar a necessidade e os objetivos de uma Educação Inclusiva** e além disso, **fornecer informações** aos professores no sentido de prover **amparo legal** e institucional para suas ações pedagógicas na direção de **tornar efetiva a inclusão**. Nesse sentido, o caderno Educação Inclusiva na coleção de Alfabetização Matemática compila um **amplo leque de informações** sobre as políticas oficiais presentes no site do MEC em diversas publicações. Além disso, **na medida do possível** – e sem **“forçar” situações descabidas** – apresenta alguns **encaminhamentos** referente à Alfabetização Matemática.

Fonte: PNAIC (2014, p. 5, grifos nossos).

Ao analisarmos o recorte do caderno de Educação Inclusiva, que aparece logo abaixo dos objetivos, percebemos a necessidade que o autor tem de justificar o motivo pelo qual ele quebra o “protocolo” de apresentação em relação aos demais cadernos do PNAIC, que se estruturam de modo diferente, como afirmamos anteriormente. O texto cede a um discurso que procura justificar o porquê de não iniciar o caderno de Educação Inclusiva da mesma forma que os demais cadernos até então estudados.

Nesse momento, nota-se uma ruptura textual, acompanhada de um discurso que requer uma justificativa. O texto nos convida a perceber, de fato, como o programa necessita sempre se justificar para dizer de uma outra maneira que não tem proporcionado a possibilidade da Educação Inclusiva acontecer no ambiente das escolas de Educação Básica.

Nesse mesmo enunciado discursivo, há uma contradição referente ao que se espera do PNAIC para a formação continuada dos sujeitos alfabetizadores em relação ao ensino e à aprendizagem dos sujeitos surdos. Isso ocorre porque “não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas de acordo com o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos” (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Ao retomarmos a sequência discursiva presente no Caderno de Educação Inclusiva, percebe-se a contradição entre a propostas de formação de Alfabetização Matemática. Caderno 1: “Organização do trabalho pedagógico”. Há um discurso de um não comprometimento com a Educação Inclusiva das pessoas público-alvo da Educação Especial, mais precisamente em relação ao seu aprendizado, quando se diz que o foco do caderno de Educação Inclusiva não é a Matemática ou a Educação Matemática. A contradição no discurso surge para demarcar que o lugar do sujeito surdo é um lugar separado e determinado do não acesso ao conhecimento. As políticas públicas garantem o direito a ser matriculado, mas não proporcionam a esse público a oportunidade de aprender verdadeiramente.

Podemos observar, na sequência discursiva do caderno 1, quando descreve a proposta contida no material, fá-lo observando que para os alunos que não se enquadram nos padrões da Educação Especial é proposto um discurso de uma aprendizagem necessária ao seu desenvolvimento cognitivo e social, ou seja, essas pessoas estão aptas a aprender; no entanto, as pessoas que são surdas, cadeirantes, cegas etc.. são aquelas que não podem aprender. Desse modo, a formação foi pensada apenas para esses sujeitos que apresentam condições de assimilar os conteúdos matemáticos; diante disso, o sentido que se faz circular é que o “Pacto” não foi feito com e para *todas* as crianças que estão na faixa etária dos oito anos de idade, como prescreve o documento.

As sequências discursivas também apresentam contradições com relação à formação aos sujeitos professores alfabetizadores que estão recebendo formação para a Alfabetização Matemática. No Caderno 1, o uso do verbo transitivo direto “visar”, que tem o significado de validar ou autenticar, ou seja, há um discurso que

assume um compromisso entre a unidade formativa e os sujeitos professores alfabetizadores para que eles possam agregar vários saberes e, assim, adquirir práticas de ensino de Matemática; há, portanto, o sentido de um “pacto” assumido entre a formação e os sujeitos a quem ela se destina. Contudo, os sentidos se deslocam em relação à formação e à posição dos sujeitos professores alfabetizadores no caderno de Educação Inclusiva. Esse caderno observa, nas tessituras, algumas marcas de uma memória discursiva e formativa imaginária, marcada pelo não comprometimento e pelo não envolvimento pleno com a formação dos sujeitos professores alfabetizadores, bem como com a não obrigatoriedade com a proposta educacional inclusiva que rege a Educação Especial em nosso país.

No Brasil, a Educação Inclusiva faz parte do discurso presente nas falas dos gerenciadores educacionais e em documentos oficiais das Secretárias de Educação, especialmente no campo da Educação Especial, como a “Política Nacional de Educação Especial do MEC, em 1993, e publicada em 1994 (OLIVEIRA, 2005, p. 85).

No entanto, os sentidos que circulam e que atravessam o discurso do PNAIC é o de que ainda não se tem garantido a inclusão desses alunos como sujeitos autônomos capazes de aprender; o discurso da Educação Inclusiva recai sobre uma memória discursiva de uma Educação indesejada para os professores que atendem a esses alunos na Educação Básica.

Desse modo, a política de Educação Inclusiva não consegue dar conta da complexidade que se instaura com relação ao ensino e à aprendizagem dos alunos que apresentam características próprias, sejam elas sensoriais, físicas ou intelectuais. A esse respeito, Roldão (2009) chama a atenção para o que vem acontecendo no nosso país, pois há um distanciamento entre a proposta para a Educação Inclusa e sua prática.

As políticas públicas de formação surgem com a necessidade de efetivar as ações prescritas nos documentos. No caso da Educação Inclusiva, algo que antes de ser implementado não tinha qualquer visibilidade, foi preciso aparelhar as escolas para que, de algum modo, se adequassem à lei. Tomamos como exemplo a Lei n.º 13.146, mais precisamente seu capítulo IV, que versa sobre o direito à Educação. O inciso X dispõe o seguinte: “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2015). Podemos

observar aí o apelo dirigido às instâncias formadoras, no sentido de pensarem uma formação que contribua para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que proporcione a futuros professores o atendimento inclusivo do aluno que é público-alvo da Educação Inclusiva. A esse respeito, Imbernón (2011) afirma:

[...] a socialização profissional do professor começa na formação inicial. É preciso analisar a fundo a formação inicial recebida pelo futuro professor ou professora, uma vez que a construção de esquemas, imagens e metáforas sobre a Educação começam no início dos estudos que os habilitarão à profissão. A formação inicial é muito importante, já que o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetido a uma série de mudanças e transformações em consonância com o processo socializador que ocorre nessa formação inicial. É ali que se geram determinados hábitos que incidirão no exercício da profissão (IMBERNÓN, 2011, p. 57).

Embora as políticas públicas, em suas materialidades discursivas que são as leis, definam a proposta de inclusão para as pessoas público-alvo da Educação Especial, sendo essas políticas as provedoras da Educação Inclusiva, percebemos outras circulações de sentidos. Isso ocorre justamente porque “podemos dizer que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2015, p. 40). Desse modo, as políticas públicas transferem suas responsabilidades às instâncias formativas universitárias. Há um discurso do fazer, mas um fazer baseado na transferência de encargos; há um ideário quanto à formação do sujeito professor que se constitui em um discurso que dita regras de pensar e de fazer a Educação, algo que resvala em princípios formativos dos anos 70.

Há que se pensar em uma Educação inicial que possibilite uma retomada da posição do sujeito formador, passando ele a ocupar a sua real função ao viver e falar na sua posição. Não se trata de reivindicar uma liberdade ilusória, pois a liberdade total não existe; temos apenas a ilusão de sermos livres e fundadores do nosso discurso, quando, na verdade, somos submetidos, à língua e à ideologia (ORLANDI, 2015). Imbernón (2010) afirma o seguinte, a esse propósito:

Pode-se pensar que a solução é fácil: ignorar os processos de formação que não procuram inovação e pronto! Mas não é tão simples assim. A solução não está apenas em aproximar a formação dos professores e do contexto, mas, sim, em potencializar uma nova cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática de formação, introduzindo-nos em novas perspectivas e metodologias [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Quando os órgãos responsáveis por proporcionar as formações não conseguem atingir suas metas, automaticamente pensamos em outras possibilidades formativas em um outro tempo e espaço, ou seja, novamente há um discurso de transferência de responsabilidade: o que a Educação inicial não foi capaz de resolver, espera-se que a Educação continuada dê conta. Contudo, nesse modelo atual, ainda não temos perspectiva de alcançar os objetivos para uma formação que consiga atender de maneira eficaz à demanda da Educação Inclusiva. É por isso que enfatizamos a necessidade de mudanças, para que os sujeitos professores assumam sua posição agentes de sua formação. As políticas de formação, que defendemos, têm que ser reestruturadas. Imbernón (2010), em suas reflexões, aponta precisamente para isso.

[...] Isso tudo será conseguido mediante uma mudança das políticas educativas, aliada à reivindicação dos professores por uma maior autonomia profissional, por sua capacidade de formação e geração de mudanças, pela possibilidade de lhes deixarem realizar uma verdadeira colegialidade entre colegas de trabalho, por lhes consentirem ser criativos nas vicissitudes profissionais sem ser censurados e por lhes permitirem uma maior participação nas decisões educacionais, a fim de poderem desenvolver uma verdadeira participação com todos que intervêm na Educação da infância e da adolescência (IMBERNÓN, 2010, p. 41).

No contexto da formação do PNAIC, na perspectiva da Educação Inclusiva, existe um outro funcionamento discursivo, que coloca a posição do sujeito professor alfabetizador em um viés descentralizado do processo educacional, em uma posição que tenta resolver, principalmente, as demandas sociais, sem receber condições formativas necessárias para sua atuação docente. Isso pode ser constatado no caderno de Educação Inclusiva, quando o material utiliza o discurso de “**servir de instrumento para algo**”, ou seja, não se tem uma proposta efetiva de formação de professores que atenda às discussões referentes ao ensino e à aprendizagem das pessoas público-alvo da Educação Especial. Como já dissemos, há um silenciamento quanto a essa formação. Podemos compreender que não se tem ainda na política vigente de Educação uma proposta que contemple a Educação Inclusiva. Ainda nos discursos das políticas públicas de formação, há uma memória discursiva centralizada em uma formação tradicional. Segundo Orlandi (2015, p. 52),

Como dissemos, o interdiscurso – a memória discursiva – sustenta o dizer em uma estratificação de formulações já feitas, mas esquecidas e que vão construindo uma história de sentidos. É sobre essa memória, de que não

detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando. Como sabemos, aí se forma a ilusão de que somos a origem do que dizemos. Resta acentuar o fato de que este apagamento é necessário para que o sujeito se estabeleça em um lugar possível no movimento da identidade e dos sentidos: eles não retomam apenas, eles se protegem em outros sentidos, constituindo outras possibilidades dos sujeitos se subjetivarem (ORLANDI, 2015, p. 52).

Desse modo, podemos pensar que a formação que vislumbra o ensino pautado no treinamento de conteúdos é algo que necessita ser apagado nos discursos e também na prática de formação. Contudo, ao escrever a proposta de formação para os sujeitos professores alfabetizadores, mesmo sem querer ou sem poder dizer, em outras palavras, o sentido que fez circular no texto foi exatamente sobre esse modelo educacional que precisa ser apagado. Por não se ter controle dos sentidos, a memória discursiva sustenta esse dizer inconscientemente.

Assim, espera-se a chegada de uma nova postura docente face às mudanças exigidas para a formação do século XXI, capaz de atender a todos os alunos nas suas mais diversas singularidades. A memória discursiva, ao sustentar o dizer de uma prática tradicional, impediu que o discurso de uma Educação que rompesse com o sentido instituído se fortalecesse e permitisse o funcionamento discursivo de uma escola que vislumbresse as necessidades de uma retomada de posição frente ao século XXI. A seguinte fala de Imbernón permite entrever a radicalidade que é necessário injetar nessas mudanças:

Trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deva gerar modalidades que ajudem os professores a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo. [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Nesse sentido, há a necessidade de colocar o professor na posição de sujeito protagonista do seu saber, buscando sua experiência de sala de aula como o ponto chave para a sua formação; isso não significa que o professor tem o dever de lidar sozinho praticamente isolado. Pelo contrário, “podemos afirmar que a formação personalista e isolada pode originar experiências de inovação, mas dificilmente originará uma inovação institucional de práticas coletivas de professores [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 67). O professor não pode seguir carregando todas as dificuldades sociais sob sua responsabilidade. Deve-se pensar, portanto, em uma

formação que rompa com o isolamento profissional e impulse para um trabalho colaborativo a esse respeito. Imbernón (2010) afirma que, para se instituir uma cultura colaborativa, faz-se necessário implantar e modificar alguns aspectos na cultura dos professores em prol de sua formação continuada. Vejamos:

- O desenvolvimento coletivo de professores autônomos no trabalho docente, de forma que os processos sejam entendidos como uma autonomia compartilhada, e não como uma mera soma de individualidades.
 - O compartilhamento de processos metodológicos e de gestão nas instituições educacionais, embora não necessariamente a colaboração consensual de todos.
 - A aceitação da indeterminação técnica, ou seja, aceitar a ideia de que ao se trabalhar com seres humanos, a racionalidade técnica não tem resposta para tudo ou para quase nada e tampouco para outros fatores intervenientes nos fatos sociais e educacionais. Relativizar a técnica pode evitar angústia entre os professores e facilitar o diálogo sobre situações problemáticas, já que assim se questiona um determinado conceito de professor eficaz que impede a comunicação entre os docentes sobre suas falhas e seus erros que, às vezes são comuns.
 - Uma maior importância ao desenvolvimento pessoal mediante a possibilidade de engrandecer as atitudes e as emoções no coletivo e não ocultá-las, como tem sido comum nessa cultura profissional.
 - A potencialização da autoestima coletiva diante dos problemas que aparecem na realidade social e no ensino. A instituição educacional é o reflexo fiel do que acontece na sociedade, e não é aceitável culpar os professores pelos muitos problemas que aparecem e que são produto das novas estruturas familiares e sociais.
 - A criação e o desenvolvimento de novas estruturas organizativas nas instituições escolares que possibilitem um melhor ensino e uma maior colaboração nos processos de gestão
- (IMBERNÓN, 2010, p. 69).

A sobrecarga ao sujeito professor alfabetizador ficou evidenciada, ao mesmo tempo que persiste o silenciamento quanto à formação desses profissionais, no que diz respeito ao ensino da Matemática. O Governo passa a responsabilidade da efetivação da inclusão para o professor quando afirma que as ações pedagógicas devem caminhar para tornar efetiva a inclusão. Assim funciona um discurso de que, embora o Governo não cumpra com seus deveres, ele deixa recair sobre o professor a culpabilidade caso a inclusão da pessoa público-alvo da Educação Especial não aconteça na Educação Básica de forma satisfatória. É sob esse tom de ameaça que o professor deve buscar formação continuada – por exemplo, deve buscar “informações”, deve se inteirar das diversas leis, caso ele venha a se deparar com casos de inclusão em sala de aula –; e isso “**sem forçar**” **situações descabidas**”. Essas palavras apresentadas nas tessituras permitem-nos acessar as discussões que desestabilizam a proposta educacional inclusiva, revelando novamente um

funcionamento discursivo constituído histórica e ideologicamente por meio de um imaginário segregacionista e de integração.

Podemos, assim, afirmar que a formação continuada oferecida pelo PNAIC ao sujeito professor alfabetizador proporcionou um sentido formativo contrário a certas práticas, ou seja, a proposta era para que os sujeitos professores alfabetizadores no final da formação tivessem condições de articularem saberes para proporcionar a todos os alunos até aos oito anos um ensino de Matemática que possibilitasse que esses alunos compreendessem que o conhecimento matemático vai além do conhecimento dos conteúdos, apresentando-lhes uma Matemática fazendo sentido no e para o mundo; entretanto, a formação do PNAIC possibilitou que os sujeitos professores alfabetizadores apenas ampliassem seus conhecimentos sobre as leis que regulamentam a Educação Especial, trazendo informações que servem de amparo legal. Ao se falar em “amparo legal”, o uso dessa expressão nos remete não ao sentido real do que está contido no texto; antes, esses dizeres permitem entrever um jogo de funcionamentos discursivos, colocando-nos na função de analista de discurso. Vejamos o que afirma Orlandi (2012, p. 97):

[...] compreender como um discurso se textualiza, atribuir-lhe um estatuto no seu dispositivo teórico-analítico, trabalhando os limites da interpretação, nos limites das formulações. O que resulta na redefinição da relação do texto, e, logo, do sentido, com a interpretação.

Desse modo, a ideia de “amparo legal” aparece nos cadernos não apenas no sentido de orientação ao docente. O material do PNAIC retoma a um discurso jurídico para dizer que a Educação Inclusiva está garantida em lei e que, portanto, o professor deve conhecer os direitos dessas pessoas, para que venham a responder judicialmente por algum ato indevido. A intenção do Governo é a de proporcionar ao sujeito professor alfabetizador um repertório suficiente de leis para que ele possa, além de conhecer o direito dos seus alunos, também conhecer os seus deveres.

O que pode ser observado também é que a formação do PNAIC, prescrita nas tecituras dos cadernos, fez circular um sentido de falta de compromisso tanto para com o sujeito surdo, quanto para com o seu aprendizado. Ao utilizar o dizer “**medida do possível**”, o caderno remete a textualidades prescritas nas leis, como por exemplo a de Salamanca (1994), “7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferença que elas possam ter [...]” (BRASIL, 1994).

Percebemos no trecho acima que, embora haja uma troca nas palavras, “sempre que possível” fazendo, às vezes, “medida do possível”, podemos entender que o discurso com relação à inclusão do sujeito público-alvo da Educação Especial manteve-se historicamente e ideologicamente fundamentado em discursos outros, ancorados no dizer da lei que iniciou a discussão sobre a importância do processo inclusivo.

Ao escolher a formulação “**sempre que possível**” ou “**na medida do possível**”, entendemos que esses textos operam uma formação discursiva que regulamenta como deve ser o processo de inclusão, como por exemplo dos sujeitos, surdos – mesmo que exista uma lei há mais de 22 anos, ainda prevalece o discurso da não obrigatoriedade. Portanto, o sentido é o de que, caso não se tenha a possibilidade de incluir, não há nada que possa ser feito. Dessa maneira, a inclusão e a exclusão caminham lado a lado com os sujeitos que vão para a escola em busca do ensino especializado mediante as suas especificidades, mesmo que esse discurso não apareça explicitamente na materialidade discursiva do caderno do PNAIC. A ideia está sub-repticiamente lá contida; ela também habita o nosso imaginário de Educação.

Não se faz Educação Inclusiva sem formação profissional. Desse modo, como podemos ter um discurso para tornar possível a inclusão, se as políticas públicas de formação não assumem, de fato, o compromisso com a formação de professores? Como o Governo pode requerer a efetivação da inclusão se o discurso que regulamenta o seu dizer o posiciona em um deslizamento contrário a esse propósito, ao negligenciar a formação do sujeito professor alfabetizador em um programa de formação de repercussão nacional?

Assim podemos perceber que a formação que os sujeitos professores receberam do programa do PNAIC, contribuiu para uma formação inversa, ou seja, os discursos presentes nas tecituras dos diversos cadernos, os quais tinham por objetivo preparar o professor para Alfabetização Matemática de meninos e meninas na perspectiva do letramento até os oitos anos de idade, serviu apenas para mostrar aos professores que o público-alvo da Educação Especial e aqui especificamente ao alunos surdos, que estão chegando às escolas cada vez mais, que eles devem estar informados sobre os direitos desses alunos. O professor aprende, em suma, que há um “amparo legal”, ou seja, os alunos surdos têm o direito de ser assistidos pelo tradutor e intérprete ou de receber atendimento com instrutores surdos em contraturno.

Um outro aspecto que deve ser levado em consideração para esta análise é o seguinte enunciado, que complementa a expressão “na medida do possível”: “sem forçar situações descabidas”. A palavra “forçar” nos remete ao sentido de que estamos perante algo indesejado, uma vez que tudo o que acontece de forma forçada não irá ter um bom resultado, não irá surtir o efeito desejado. Quando utilizamos essa palavra, logo nos vem à mente alguém tentando encaixar dentro de um espaço algo que não cabe ali, que não convém. Desse modo, se não **cabe** e não convém, é melhor deixar onde está – no nosso caso, “onde está” seria o lugar da exclusão, ou seja, fora da escola, da sociedade, do conhecimento. Esses são os lugares proporcionados aos sujeitos que pertencem a essa situação **descabida**, ou seja, indesejada e impossível de acontecer.

Esse sentido do indesejado sempre foi o lugar da pessoa que se apresenta em sua especificidade, e aqui falamos em particular do sujeito surdo. Há uma memória discursiva e uma formação imaginária sobre esse público até mesmo na atualidade. Essa memória permeava igualmente o imaginário que se tinha dos surdos na Antiguidade. Como mostramos no início deste trabalho, eles sofriam, nessa época, as maiores atrocidades, pois o seu modo de comunicação era considerado fora do padrão pela sociedade de ouvintes. Em nome da ciência e da moralidade cristã muitos desses sujeitos foram vítimas das mais diferentes crueldades.

Na Antiguidade, a Educação dos Surdos variava de acordo com a concepção que se tinha deles. Para os gregos e romanos, em linhas gerais, o Surdo não era considerado humano, pois a fala era resultado do pensamento. Logo, quem não pensava não era humano [...] (HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 19).

Os surdos eram também jogados de abismos, um método que os gregos empregavam para purificar a espécie.

Na Grécia, os sujeitos surdos eram considerados inválidos e muito incômodos para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygète, nas águas de Barathere – e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou isolados (STROBEL, 2008, p. 95).

Muitas atrocidades são também relatadas nas discussões de Góes e Campos (2014). Vejamos a seguir.

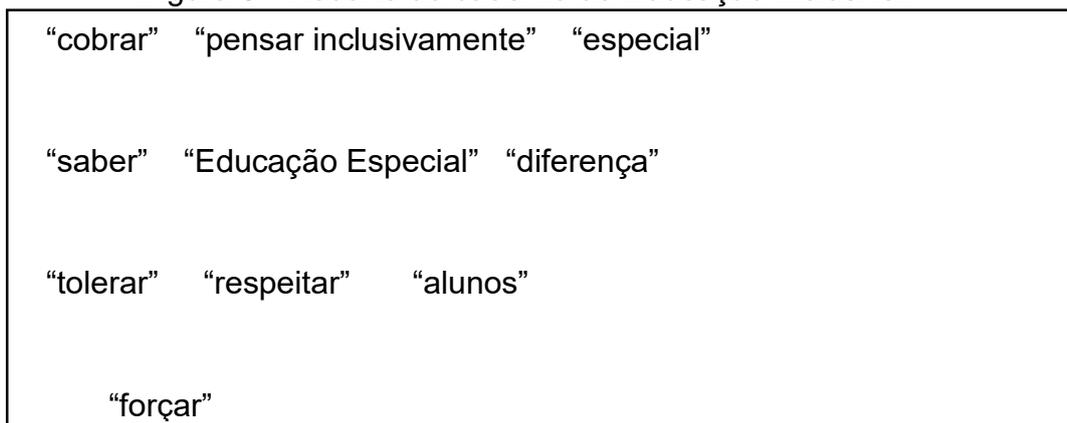
Na Antiguidade, 476 d. C., em Roma, as pessoas surdas eram castigadas ou enfeitiçadas, e a questão da surdez era resolvida por abandono ou com a

eliminação física – os surdos eram jogados no rio Tevere. Apenas sobreviviam aqueles que conseguiam sair do rio ou eram escondidos por seus próprios pais. A partir daí, os surdos se tornavam escravos de senhores ouvintes, sendo obrigados a passar a vida dentro de moinhos de trigo, realizando trabalhos braçais (GOÊS; CAMPOS, 2014, p. 67).

Podemos entender que os sentidos que emergem sobre a Educação e sobre o sujeito surdo, na atualidade, são obviamente mais civilizados. Já não podemos mais jogá-los nas águas de Barathere ou de Tevere ou colocá-los à parte na sociedade. Ou seja, não podemos matá-los diretamente. Contudo, não seria demais nos perguntarmos se o silenciamento de que essas pessoas são vítimas não seria por si só uma forma de aniquilamento?

Dando prosseguimento à nossa análise, deparamo-nos com algumas palavras que eram colocadas entre aspas. Esse movimento na escrita foi empregado apenas nas tecituras do caderno de Educação Inclusiva e essa particularidade nos faz questionar o motivo pelo qual texto foi escrito utilizando essa pontuação. “Qual é o papel da pontuação? Qual é o seu sentido? Por que se tem necessidade da pontuação?” (ORLANDI, 2012, p. 116). Orlandi (2012) afirma que existe uma finalidade para a pontuação do texto, que pode ser vista como a incompletude necessária do sentido em um espaço simbolicamente pontuado. Vejamos palavras soltas fora do texto.

Figura 9 - Recorte do caderno de Educação Inclusiva.



Fonte: PNAIC (2014, p. 5-6).

Na Língua Portuguesa, as aspas são um sinal gráfico utilizados em diferentes contextos da escrita. Salles (2018, s/p.) lista a maior parte desses usos do seguinte modo:

As aspas devem ser empregadas sempre que você for abrir e fechar citações. Uma situação de uso em que as aspas são empregadas com frequência é quando temos como intenção exprimir ironia ou conferir destaque a uma palavra ou expressão empregada fora de seu contexto habitual.

As aspas devem ser empregadas quando no texto surgirem neologismos, arcaísmos ou gírias, pois é importante que esses termos ganhem destaque. Para ressaltar a ocorrência de empréstimos linguísticos (estrangeirismos) no texto, sobretudo quando não estiver disponível a opção 'itálico'.

Ao observarmos o emprego das palavras selecionadas para a análise, perguntamo-nos qual era a função das aspas do texto, de acordo com a norma da Língua Portuguesa. Excluímos, de pronto, alguns usos: abrir e fechar citações ou ocorrência de empréstimos linguísticos. Em busca de entender o excesso de aspas que figuram nos textos do caderno de Educação Inclusiva, e nesse processo de análise buscar compreender quais os sentidos que ali estão postos em funcionamento, retomamos oportunamente o que Orlandi (2012, p. 116) afirma: “A pontuação serve assim para marcar divisões, serve para separar sentidos, serve para separar formações discursivas, para distribuir diferentes posições dos sujeitos na superfície textual. Elas indicam modos de subjetivação”.

Ao analisarmos as palavras entre aspas no texto, percebemos que elas foram utilizadas para demarcar um local que necessitava de uma justificativa. Observemos o seguinte recorte:

Figura 10 - Recorte do caderno da Educação Inclusiva.

A proposta desse caderno no que diz respeito a “**servir de instrumento para algo**”

Além disso, na medida do possível – e sem “**forçar**” situações

Fonte: PNAIC (2014, p. 6).

A hipótese que avançamos é a de que as aspas utilizadas, no texto, podem ter sido empregadas com pendor irônico em relação à realidade que se encontra a Educação Inclusiva. Ao mesmo tempo, pretendia-se mostrar que há a necessidade de demarcar essas palavras no texto, pois nem sempre fazemos usos desses termos em nossa escrita cotidiana, com as acepções propostas. É como se houvesse a necessidade de justificar não apenas o seu uso, mas justificar de qual contexto de Educação está se falando: uma Educação que tem falhado com seu propósito e, portanto, necessita ganhar um olhar de estranhamento por parte do leitor. Essas são

palavras que devem ser colocadas entre aspas, também, para significar que as discussões que serão feitas requerem destaque, por não só tratar de algo fora do habitual, mas de um tema que guarda contradição entre a teoria e a prática, tanto para quem pensou a política pública de inclusão, quanto para quem realizou as ações para que essas políticas viessem a acontecer.

As aspas também servem para lembrar que o texto que irá ser apresentado trata um assunto polêmico, desafiador e, acima de tudo, um tema marcado historicamente por uma desigualdade com relação não apenas à garantia da inclusão prescrita na lei. Há o reconhecimento de uma falha velada quando o assunto é a inclusão.

Persiste o sentido de que quase nada foi feito com relação à proposta de conseguir incluir os sujeitos surdos em suas especificidades linguística e metodológica. Assim, o uso das aspas coloca as palavras sob ressalva, já que não se cumpriu o que vem sendo proposto na política educacional de inclusão. Há um movimento de deslocamento de sentidos para a culpabilidade das instituições formadoras na perspectiva da formação inicial e continuada, ou seja, novamente o sentido que circula sobre a contribuição do PNAIC para a formação do sujeito professor alfabetizador ao atendimento do aluno surdo no ensino da Matemática é de uma formação legalista e não pedagógica, na qual os sujeitos professores alfabetizadores não podem se posicionar contra a inclusão, pois existe uma lei que dá amparo legal para aqueles que são alvo da Educação Especial. Muito menos podem alegar falta de informação sobre o tema, já que estão recebendo no caderno de Educação Inclusiva algumas informações para que o trabalho inclusivo aconteça em sala de aula.

5.2 Um pouco mais de análise

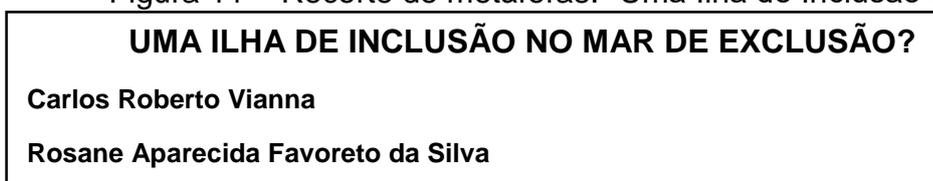
Diante das diversas possibilidades de interpretação que um texto proporciona ao analista de discurso, o material presente nas tecituras dos cadernos analisados nos permitiu adentrar as questões voltadas para a inclusão de uma maneira geral, não marcando especificamente de quais sujeitos estaríamos falando, bem como qual espaço inclusivo que cada um ocupa no cenário da Educação escolar.

A presente investigação discursiva pretendeu buscar os sentidos referentes à formação dos sujeitos professores alfabetizadores para o ensino da Matemática para

os alunos surdos em uma perspectiva analítica que privilegia o jogo de interpretação, desnaturalizando a ordem do discurso e entendendo que o texto é o lugar de presenciar o funcionamento ideológico do discurso e dos discursos que nele atravessam. Entendemos que a língua é carregada de incompletude, assim como os sujeitos e os sentidos postos em funcionamento.

Selecionamos dois recortes para este segundo momento de análise. São frases que, na Língua Portuguesa, podem ser consideradas metáforas, uma figura de linguagem na qual se usa uma palavra ou uma expressão em um sentido que não é muito comum, revelando uma relação de semelhança entre dois termos. Vejamos as figuras abaixo. Com a frase interrogativa “**Uma Ilha de Inclusão no Mar de Exclusão?**”, inicia-se a seção “Aprofundando o tema”.

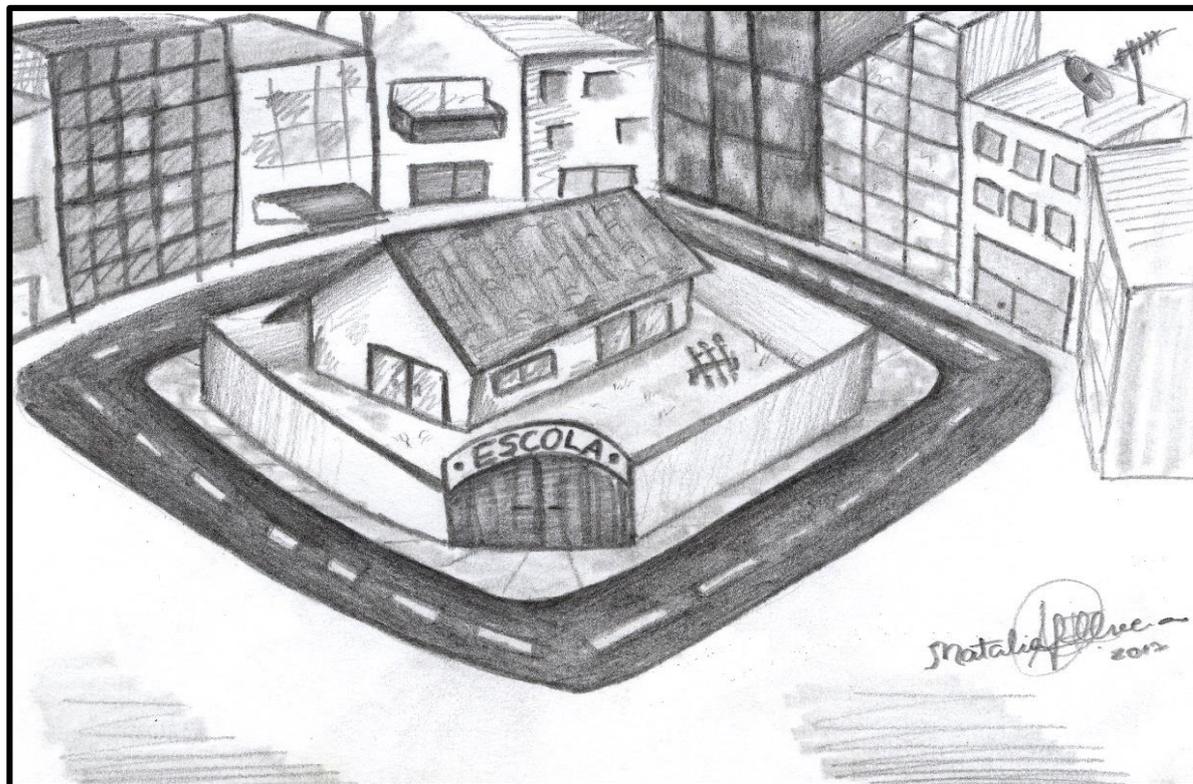
Figura 11 – Recorte de metáforas: “Uma Ilha de Inclusão”.



Fonte: PNAIC (2014, p. 7).

Em busca de ilustrar o sentido dessa metáfora citada, recorreremos à seguinte ilustração:

Figura 12 - Ilustração da metáfora “Uma Ilha de Inclusão no mar de Exclusão?”.



Fonte: Produção original para a pesquisa (2017).

Antes de continuarmos com nossa análise, há a necessidade de entendermos a imagem acima. Com ela, queremos dizer que a inclusão deve ser pensada para todos. Segundo Carvalho (*et. al.*, 2017, p. 3),

[...] as imagens são um recurso que visam colaborar para a melhor aquisição e entendimento do conhecimento dos textos, elas complementam, explicam e exemplificam a intenção e o objetivo do autor. Assim sendo é imprescindível que elas sejam descritas para aqueles que não podem visualizá-las, possibilitando condições justas e igualitárias para que todos tenham o acesso a mesma informação.

A imagem que utilizamos para ilustrar a metáfora do caderno buscou representar a inclusão social, como dissemos. Desse modo, no centro da imagem está a escola cercada por muros bem altos e um único portão na lateral esquerda, com uma escrita da palavra escola em caixa alta. Em volta da escola, está uma calçada que dá acesso a uma rua pavimentada em torno de toda a escola. Após a rua pavimentada, estão vários prédios bem mais altos que a escola e o muro que a cerca. A metáfora chama a atenção, em primeiro lugar, porque ela quebra toda a estrutura dos demais cadernos de Alfabetização Matemática do PNAIC, uma vez que nenhum dos outros, na mesma

seção, utiliza tal recurso para iniciar uma discussão. Seguindo a análise do arranjo da página, percebemos um trecho com um poema que utiliza algumas indagações a respeito de amor ao próximo.

Figura 13 - Poema de Mário Quintana.

<p>Se eu amo a meu semelhante? Sim.</p> <p>Mas onde encontrar o meu semelhante?</p> <p>Mário Quintana, 2006, p. 88</p>
--

Fonte: PNAIC (2014, p. 7).

Nesses trechos, as perguntas que direcionam e apresentam o tema em questão nos remetem a pensar um lugar que se situa muito distante de nós. Trata-se de um lugar de difícil visibilidade, pois a pergunta em causa nos remete a um sentido de uma separação de um outro que se encontra longe de mim, difícil de ser encontrado devido às não semelhanças. Como eu poderei enxergar alguém que não é parecido comigo, pois o seu ser, por alguma incompletude, se diferencia de mim? Como me habituar com alguém no meu trabalho que não se parece comigo? A palavra “**semelhante**” significa aquele ou aquilo que se assemelha por pertencer à mesma espécie, à mesma classe daquilo que é muito parecido com outro. Isso é o que nos faz sermos pertencentes ao mesmo grupo. Quando usado o antônimo da palavra **semelhante**, o que prevalece é o que nos torna diferentes, contrários, incomparáveis. Assim acontece com as pessoas surdas; por não fazerem parte do grupo dos ouvintes, historicamente, elas foram colocadas em um grupo chamado de “minorias linguísticas”.

Ao usar a palavra “**semelhante**” para falar do outro que possui característica específica diferente dos demais, o discurso retoma histórica e ideologicamente um discurso religioso por meio dos efeitos que a palavra semelhante tem na Bíblia. Esse termo é usado para marcar o elo entre Deus e o homem.

Também disse Deus façamos o homem à nossa imagem, conforme a nossa **semelhança**; tenha ele domínio sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus, sobre os animais domésticos, sobre toda a terra e sobre todos os répteis que rastejam pela terra (BÍBLIA, Gênesis, 1, 26).

Assim o discurso que atravessa as discussões da Educação Especial é marcado por essa evocação religiosa, o que nos remete a memórias do passado dos

surdos. Em tempos remotos, como já afirmamos, as pessoas surdas não eram considerados seres humanos de verdade, criados por Deus; assim, eram impossibilitados de exercerem sua cidadania. Percebermos essa circulação de sentidos ainda presente no século XXI: mesmo com um silenciamento operando, há um funcionamento discursivo que coloca o sujeito surdo nesse local de procura do outro como imagem e semelhança.

Em relação à materialidade discursiva da metáfora **“Uma ilha de inclusão no mar de exclusão”**, percebemos, também, que o sujeito surdo é colocado em dois movimentos discursivos: ora no discurso de inclusão, ora no local de exclusão. O surdo é marcado por um discurso de incompletude e, assim, colocado no grupo dos não semelhantes, que é marca do sujeito que não se enquadra nos padrões linguísticos estabelecidos pelas sociedades ouvintes.

Embora os surdos não aceitem que sua especificidade linguística os coloque em uma posição de inferioridade, ainda persiste essa imagem.

Ademais, alguns questionamentos têm sido levantados quanto às contradições que se verificam quanto esse grupo – definido como um grupo linguístico e culturalmente diferenciado tem sido obrigatoriamente incluído no contexto da Educação Especial, ou seja, no contexto das “pessoas com deficiências”. Ora, se os surdos preferem se autodefinir como um grupo cultural e preferem não lançar atenção sobre a falta (audição), mas sobre suas potencialidades, essa “inclusão” obrigatória na Educação Especial deveria ter suas implicações muito bem analisadas (SÁ, Nelson; SÁ, Nídia, 2015, p. 27).

Existem, por exemplo, grupos que se opõem em relação à Educação dos surdos. De um lado, aqueles que defendem a inclusão nas salas comuns; de outro, aquele que acreditam que o melhor caminho para a Educação dos sujeitos surdos seja a Educação de escolas ou salas bilíngues.

[...] alguns pesquisadores defendem que a Educação de surdos deve ser na escola regular com os ouvintes. Outro grupo de pesquisadores apontam para a conclusões diferentes do grupo anterior. Eles acreditam que a Educação de surdos deve estar de acordo com a cultura, língua, história cultural, metodologia, currículo e prática direcionados aos surdos (LACERDA; SANTOS, 2014, p. 37).

Diante dessas duas posições, percebemos um movimento em que o surdo, ao ser incluído, não participa de uma experiência linguística necessária para o seu desenvolvimento e, assim, não adquire os conhecimentos imprescindíveis nos conceitos matemáticos. A Educação desse público passa a ser vista no sentido de

uma ilha, ao qual é levado o sujeito surdo. Novamente, sublinha-se a ideia de não pertencimento ao grupo dos ouvintes e, ao mesmo tempo, de isolamento na sala de aula, pois, ao serem incluídos no ensino regular, essas crianças não irão participar das mesmas condições linguísticas que os demais alunos ouvintes que têm a sua primeira língua respeitada como princípio de comunicação. No caso dos alunos surdos, o fato de terem a Libras como primeira língua reconhecida em lei não faz muito pelas suas condições de aprendizado em termos mais práticos, pois o professor quase sempre não domina a língua de sinais. Percebemos que a posição do sujeito surdo não é a do pertencimento linguístico. No modelo da Educação Inclusiva, ele ocupa uma posição de submissão linguística.

Embora a textualidade do PNAIC esclareça que a Libras é a primeira língua do sujeito surdo, podemos perceber que há uma resistência por parte das escolas inclusivas em aceitar essa orientação. Isso decorre justamente porque há um outro discurso que fala de um outro lugar e ainda com uma maior legitimidade: “[...] o que já foi dito mas já foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se atualiza em uma formulação. Em outras palavras, o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer (presentificado) se sustenta na memória (ausência) discursiva” (ORLANDI, 2015, p. 15). Assim, mesmo tento a ilusão de sermos a origem do discurso é possível observar que a discursividade presente na Lei n.º 10.436/02 é a que define a Educação do sujeito surdo no caderno de Educação Inclusiva do programa. O “mar” de exclusão fica evidenciado quando as Leis aparecem como requisito fundamental para orientar a formação do sujeito professor alfabetizador que irá atender a esse aluno na Educação Básica.

Desse modo, podemos colocar também o sujeito professor alfabetizador dentro da ilha de inclusão, pois como pudemos observar nas discussões até aqui, nos cadernos, há um discurso marcado por uma posição de não envolvimento com relação à formação que foi oferecida no caderno de Educação Inclusiva do PNAIC, uma vez que o objetivo do material era apenas de “**servir de instrumento para algo**”.

Para além disso, o que pode ser colocado em evidência no caderno da Educação Inclusiva foi a representação linguística como o único mecanismo de inclusão do sujeito surdo, embora saibamos que o reconhecimento linguístico do sujeito surdo foi uma conquista fruto de várias reivindicações e lutas. Porém, a Libras é apenas uma travessia para a ilha, circundada por um mar de exclusão que historicamente se constitui a Educação do sujeito surdo: “As potencialidades e

capacidades visuais dos surdos não podem ser entendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da língua de sinais. A surdez é uma experiência visual” (SKLIAR, 2001, p. 27).

Nesse entendimento, o surdo deve poder não apenas fazer a travessia para a ilha, tendo o direito de se comunicar em sua língua materna, mas deve ter também direito à interação em sala de aula, como os seus colegas e professores. Para tanto, os sentidos que o caderno de Educação Inclusiva que o PNAIC veicula contribuem para que o sujeito surdo permaneça na ilha, embora queira sair. Verifica-se um reducionismo da sua conquista linguística, ancorada em alguns mitos referentes à Libras, que foram ideologicamente e historicamente marcando o lugar do sujeito surdo na história.

Vejamos o seguinte recorte, que discute questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem do sujeito surdo.

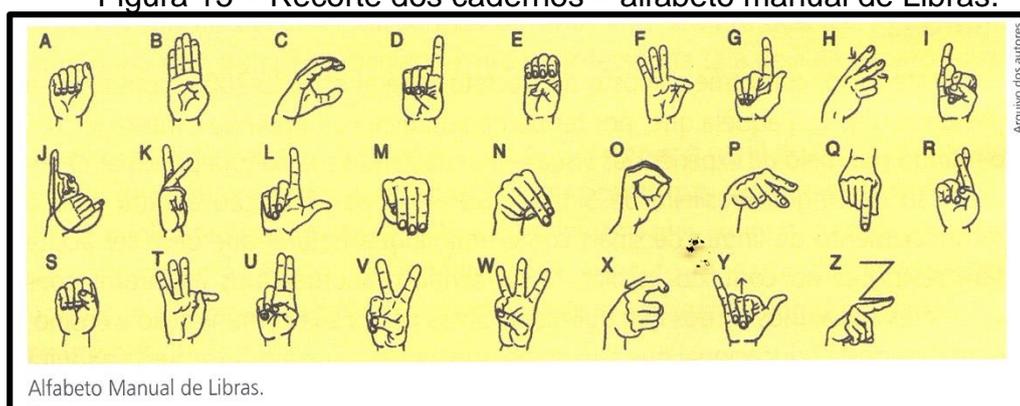
Figura 14 – Recorte do caderno de Educação Inclusiva.

[...]Trata-se de pensar no processo de ensino e aprendizagem como lugar de práticas de linguagem, levando em consideração que surdez torna a **comunicação uma experiência visual** que, pensada e vivida como uma diferença cultural, determina questões específicas no processo de letramento das pessoas surdas.

Fonte: PNAIC (2014, p. 32).

O texto retoma o discurso que fundamenta todo PNAIC em relação às práticas de linguagem para falar sobre o ensino e a aprendizagem do sujeito surdo. Ele coloca a experiência visual para servir de princípio que regulamenta as questões de uma diferença cultural para o letramento das pessoas surdas, retomando, assim, o discurso da Lei n.º 10.436/02. Em seguida, usa-se de um recurso visual para apresentar o alfabeto manual.

Figura 15 – Recorte dos cadernos – alfabeto manual de Libras.



Fonte: PNAIC (2014, p. 7).

O discurso que se coloca em funcionamento remete o leitor ao sentido de que a Libras envolve o aprendizado dos formatos das mãos com relação à letra do alfabeto e isso seria o suficiente para a aquisição dessa língua. Sabemos, contudo, como essa concepção é equivocada e mais uma vez o sentido que é posto em circulação quanto à formação do sujeito professor alfabetizador recebida no PNAIC para o ensino da pessoa surda é equivocado e incompleto, caminhando, assim, para o sentido da não formação. Não há uma formação pedagógica quanto à Libras. A esse respeito, Lacerda e Santos (2014) esclarecem que:

Não se deve pensar que o alfabeto manual é a língua de sinais, pois ele possui uma função específica. Na interação entre pessoas usuárias da língua de sinais, ele é utilizado para soletrar nomes próprios de pessoas ou lugares, siglas, elementos técnicos, palavras da Língua Portuguesa, lembrando que cada formato de mão corresponde a uma letra do alfabeto do português brasileiro ou não (LACERDA; SANTOS, 2014, p. 71).

Entendemos que cada país possui o seu alfabeto manual para fazer a mesma representatividade, conforme afirmam os autores. Assim, o reducionismo da Libras ao alfabeto, bem como sua condução a um estatuto de inferioridade, estão discursivamente na proposta dos cadernos do PNAIC. Mais uma vez, podemos encontrar um silenciamento operando discursivamente, pois o não dizer também significa no discurso. É o que afirma Orlandi no trecho a seguir:

O estudo do silêncio desloca duas fronteiras: entre o dito e o não-dito, entre o dito e a exterioridade que o determina, confrontando-nos com a questão da natureza histórica da significação. A reflexão sobre o silêncio nos faz compreender um aspecto fundamental, o da necessidade do sentido formulável: se um sentido é necessário, ele é possível. O silêncio é a garantia desta necessidade pois o não-dito, o silêncio, significa (ORLANDI, 2012, p. 130).

Desse modo, podemos pensar que, se não houve uma contextualização referente à Libras, é porque há a necessidade de se calar algo diante de algo que eu desconheço ou de algo que eu não gostaria que se tornasse realidade. A falta de conhecimento é que determina o tempo que eu permanecerei na ilha. Quando o caderno de Educação Inclusiva não discute aprofundadamente com os sujeitos professores alfabetizadores a respeito da língua em questão, da sua complexa estrutura gramatical, isso só pode ser lido como uma estratégia de desmerecimento do objeto desse tratamento. O caderno parece dizer que não se leve a Libras em consideração como parte fundamental do processo constitutivo da aprendizagem.

Quando a formação do PNAIC não contempla o objetivo a que se propôs, corre-se o risco de se voltar a uma formação que não ofereça condições e, assim, não contribua para que o professor evolua em seu aprendizado para o ensino da Matemática a alunos surdos, permanecendo na ilha, sem o conhecimento necessário para a sua profissão. Imbernón afirma:

Tradicionalmente, a formação continuada constituía um momento de culturalização dos professores. Supunha-se que, atualizando seus conhecimentos científicos e didáticos, o professor transformaria sua prática e, como por milagre, passaria a ser um inovador, promotor de novos projetos educacionais [...] (IMBERNÓN, 2010, p. 95).

Nesse sentido, a formação continuada de professores deve propor e efetivar situações de práticas voltadas à realidade dos professores que estão em formação e não se abastecer de teorias, assim como ocorreu nos cadernos do PNAIC, como se isso fosse o bastante para garantir um salto qualitativo que permita que os professores se tornem capazes de refletir sobre sua prática. Desse modo, as tecituras do caderno de Educação Inclusiva não tiveram como objetivo a Matemática, nem a Educação Matemática. Retomamos a materialidade discursiva do início da seção “Iniciando a Conversa”:

Figura 16 - Recorte do caderno de Educação Inclusiva.

Começamos pelos objetivos para poder destacar que, assim como na coleção de Linguagem, o foco do caderno de Educação Especial não era a Linguagem, nesta coleção de Alfabetização Matemática o foco do caderno de Educação Inclusiva **não é a Matemática ou a Educação Matemática.**

Fonte: PNAIC (2014, p. 5).

Podemos nos perguntar: qual o propósito de um Programa de Formação Continuada que apresenta um material de Educação Inclusiva em um módulo destinado à Alfabetização Matemática, porém, em sua discursividade, aponta para a não formação dos sujeitos professores alfabetizadores no ensino dos conceitos de Matemática, aqui especificamente ao sujeito surdo?

O PNAIC aderiu à perspectiva do letramento para a Alfabetização Matemática. O trecho a seguir afirma:

Figura 17 – Recorte do caderno de Apresentação.

A Alfabetização na perspectiva do letramento foi um pressuposto adotado em consonância com o material de formação em linguagem. Dessa forma, **a Alfabetização Matemática é entendida como um instrumento para a leitura do mundo, uma perspectiva que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas.**

Fonte: PNAIC, (2014, p. 5).

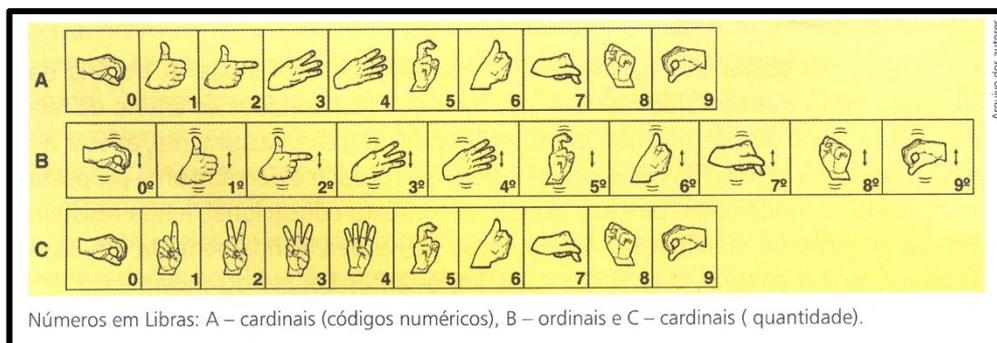
Nas tecituras do caderno de Educação Inclusiva, o objetivo sofre um deslizamento de sentido com relação ao seu propósito. O caderno de apresentação da formação em Alfabetização Matemática prescreve um tipo de ensino para contemplar o aprendizado dos alunos em relação aos conteúdos de Matemática. Segundo a proposta, esse ensino deve ir além da realização das quatro operações. No entanto, quando o objetivo é voltado para o caderno da Educação Inclusiva, ele se coloca em um discurso justificativo e sem compromisso com o ensino da Matemática. Na proposta do caderno de apresentação, usa-se de uma linguagem supremacista, ao se afirmar que, para atender aos alunos, necessita-se de uma perspectiva que **“supere a simples”** decodificação dos números e a resolução das quatro operações

básicas. A palavra “superar” traz um movimento de que o que se espera dessa formação é algo além do que já está sendo oferecidos aos alunos. Acompanhando essa palavra, está o adjetivo “**simples**”, ou seja, o que irá ser ensinado nessa formação irá ser algo que vai além do estágio atual em que se encontra a formação e a prática pedagógica dos professores.

Observa-se esse movimento contrário com um discurso de negação ao objetivo proposto no caderno de apresentação, quando diz que o foco “**não é a Matemática e nem a Educação Matemática**”. Assim, permanece um discurso que historicamente foi construindo em relação ao sujeito surdo, em relação ao seu aprendizado. E é nessa perspectiva de ensino que os sujeitos professores alfabetizadores foram sendo instruídos. Percebemos que a formação do PNAIC, embora tivesse o objetivo de formar os professores alfabetizadores, pouco contribui para uma formação que habilitasse esses sujeitos professores a desenvolver um trabalho que pudesse contribuir para o aprendizado do aluno surdo no ensino da Matemática. Pelo contrário, o material ofertado é inconsistente e não permite que, ao final do programa, os alunos e os professores alfabetizadores saiam da ilha, navegando por outros espaços do conhecimento Matemático. Nas tessituras, ao falar sobre uma proposta de Alfabetização Matemática que permita aprender mais do que realizar as quatro operações, o caderno faz persistir os estigmas da inferioridade linguística, da incapacidade e de não aprendizagem.

Houve um discurso de reducionismo também quanto ao conteúdo de Matemática, pois apesar de o caderno de apresentação afirmar que os objetivos quanto ao ensino de Matemática possam ir além das quatro operações, por exemplo, para a Educação dos sujeitos surdos, foi apresentada uma breve discussão sobre os números em Libras: cardinais, ordinais e cardinais de quantidade.

Figura 18 – Recorte dos cadernos – números em Libras.



Fonte: PNAIC (2014, p. 32).

As imagens por si só já são e estão carregadas de sentidos; há nelas uma intenção discursiva ao mostrar os números em Libras. A contradição com o que se afirmou anteriormente é nítida. Não há, em todo o caderno, mais exemplos que discorram sobre outros conteúdos importantes e necessários para o ensino da Matemática, que permitam, assim, “superar” certo tipo de ensino. Isso acontece nos demais cadernos de Alfabetização. Desvelamos, portanto, um isolamento na ilha, determinando o que os alunos surdos conseguem aprender. Embora no decorrer do texto se afirme que eles são capazes de aprender todos os conteúdos, as estratégias apresentadas pelo caderno ficam-se pelo mais básico.

O material em análise traz também uma pesquisa desenvolvida por duas das autoras que serviu de aporte teórico para as nossas discussões com relação ao sujeito surdo e ao ensino da Matemática. É feito um relato bem simplificado de sua pesquisa em parceria com Umbuzeiro (2013), que discorre sobre a defasagem com que as crianças surdas chegam às escolas com relação ao conhecimento matemático, em decorrência da dificuldade que elas têm de acesso à linguagem. E assim, por não ouvirem, as crianças não farão a contagem tão comum nas escolas.

Após fazer o relato sobre o modo específico com que os alunos chegam à escola devido ao problema de comunicação e após a palavra “linguagem”, empregase o uso das reticências. O emprego dessa sinalização na Língua Portuguesa traz o sentido de que há algo a mais a ser dito que não foi; portanto, há algo a ser dito dessa linguagem e oculta-se a discussão, fazendo um movimento no sentido de que essa criança não faz uso da língua oral, ou seja, talvez esse seria um dos problemas para o não aprendizado da Matemática.

Esse movimento discursivo traz os resultados da pesquisa como uma informação a mais para os sujeitos professores alfabetizadores; porém, não é feito um

contraponto a esse resultado, como se o que fosse importante correspondesse a mencionar a dificuldade e a incapacidade do sujeito surdo perante os alunos ouvintes na aprendizagem de determinado conceito matemático. Para além disso, o discurso que está em funcionamento não é o do professor como aquele que tem a responsabilidade de ensinar o sujeito surdo. Há um discurso reducionista com relação à inclusão do aluno. O seu aprendizado ou não fica dependendo apenas de saber e desenvolver uma língua, quando, na verdade, existe, sim, essa necessidade, contudo, ela deve estar atrelada à preocupação com outros métodos de ensino, assim como se pensa para os alunos ouvintes.

Há a necessidade de se abrir espaço para que se questione a respeito do aprendizado da Matemática para o surdo na posição sujeito-aluno, que busca o espaço escolar com anseios em relação ao aprendizado. Os alunos surdos têm suas expectativas, comuns a um cidadão que quer ser reconhecido em suas potencialidades, assim como tantos outros alunos que não são privados da audição e chegam no ambiente escolar querendo ter a liberdade de nadar nesse mar que ao mesmo tempo separa e une a ilha do saber.

Quando não se permite que o sujeito aluno surdo tenha acesso ao conhecimento matemático, proporcionando a ele uma metodologia que valorize seu potencial visual, a sociedade deixa de lhe dar um meio de transporte para o outro lado dessa ilha. Assim, o conhecimento ou a falta dele é o que determinará sua permanência na ilha. A ilha é um lugar muito desejado por uma grande maioria; porém, os sujeitos ao mesmo tempo que desejam estar lá, desejam também ter a liberdade para sair de lá. Embora seja esse um lugar considerado afrodisíaco, quando não se oportuniza a saída dos frequentadores, certamente, eles passarão a não aceitar mais aquele local como um lugar agradável.

Um outro ponto que deve ser levado em consideração é o discurso de transferência que se tem colocado em funcionamento em toda a materialidade discursiva. Esses discursos têm mantido em sua regularidade. O Governo não assume a responsabilidade de discutir uma política pública de formação e, assim, transfere suas responsabilidades para os sujeitos professores. Ao mesmo tempo, transfere a responsabilidade de ensinar para o tradutor e intérprete. Observemos o recorte abaixo.

Figura 19 - Recorte do caderno de Educação Inclusiva.

Na verdade, qualquer que seja o aluno, surdo, ouvinte, criança, adulto, em processo de alfabetização ou não, terá que lidar com a questão da leitura funcional e com a questão da lógica do sistema numérico e de medidas. Dessa forma, é possível dizer que não é somente a forma como o enunciado do problema é escrito e apresentado ao aluno que interfere na compreensão do mesmo, mas uma questão muito mais grave: **a forma como a escola media o conhecimento acrescido da falta de proficiência em Libras do professor que lida com o surdo.**

A Educação Matemática de surdos deve propiciar a contextualização dos fatos numéricos de modo a favorecer a construção dos conceitos. No caso dos surdos, a Libras deve ser a língua de instrução, e a **Comunidade Surda tem requerido a presença de professores surdos capazes de ensinar usando a Libras.** Contudo nem sempre isso é possível, de modo que **a lei garante a presença de um profissional intérprete**, que promove “tradução simultânea” daquilo que o professor diz para o aluno. Como funciona essa tradução? **Na sala de aula, o intérprete se posiciona de modo a ser visto pelo aluno surdo, e enquanto o professor fala e/ou explica a matéria, a atenção do aluno está voltada para o intérprete, pois ele precisa ver os sinais que o intérprete faz, sendo que a mediação linguística é realizada ao mesmo tempo em que o professor está falando com a turma.**

Fonte: PNAIC (2014, p. 33-34).

Esse trecho inicia a sentença discursiva afirmando que todos os alunos, surdos, ouvintes e adultos, terão que lidar com a leitura funcional; no entanto, com relação ao surdo, atingir um patamar de proficiência é algo complicado, devido à falta de proficiência em Libras do professor. Após esse fechamento discursivo, era de se esperar que o momento para falar sobre o sujeito professor alfabetizador aparecesse exatamente após essa sentença. No entanto, houve uma ruptura no discurso e, assim, inicia-se o próximo parágrafo falando sobre a Educação Matemática, um outro ponto também esperado para que fluíssem as discussões do que tratava o material. Porém, há um deslocamento discursivo em relação ao que a Comunidade Surda tem requerido. Assim, podemos perceber um deslizamento de sentido para uma discussão que vem aflorando entre toda a Comunidade Surda, que é a do direito de ter acesso ao conhecimento em escolas bilíngues.

Esse deslizamento discursivo nos permite adentrar em várias discussões e ver que, embora as políticas públicas defendam um discurso de Educação Inclusiva, elas mesmas reafirmam a ineficácia do sistema. Esse deslizamento de sentido é evidenciado quando o caderno cita o que **“os professores surdos são capazes de**

ensinar usando Libras". O imaginário produzido foi o de que os professores ouvintes que estão atuando em sala de aula são incapazes de aprender a Libras. Isso mais uma vez desestimula o sujeito professor alfabetizador a fazer parte dos processos de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Ao mesmo tempo que as políticas públicas percebem esse chamamento da Comunidade Surda para as escolas bilíngues, programas como PNAIC amparam seu discurso em uma lei que está vigente para negar esse direito ao sujeito surdo, transferindo a responsabilidade de ensinar ao tradutor e intérprete, profissional que está reconhecido em lei a pedido também dos sujeitos surdos, ou seja, é como se o Governo dissesse: "não posso te dar a oportunidade de aprender com os seus pares; então, eu disponibilizo alguém que poderá deixar você o mais próximo possível da sua língua".

Há o sentido também de total isolamento do aluno surdo em relação ao professor, pois esse profissional é posicionado em um ponto determinado em sala de aula e o aluno surdo e o tradutor e intérprete em um outro local. Não há a presença de uma relação entre professor e aluno, mas, sim, uma relação intérprete/aluno. A menção "**a atenção do aluno está voltada ao intérprete**" é significativa, ou seja, o aluno não poderá estar prestando atenção ao professor. Mesmo se ele quiser fazer isso, não terá a possibilidade dessa interação na hora da explicação, pois é impossível para o aluno surdo prestar atenção no tradutor e intérprete e no professor ao mesmo tempo.

Esse discurso é retomado quando, logo após se explicar sobre o aprendizado do aluno surdo com relação ao conceito de números, busca-se a presença do tradutor e intérprete. Vejamos o recorte a seguir:

Figura 20 - Recorte do caderno de Educação Inclusiva.

No entanto, para o aluno surdo, sem a mediação de um **intérprete**, a ausência dessa imersão em uma Língua pode se transformar em um abismo para a sua aprendizagem. Todavia, com a mediação da Libras, o aluno aprende **em igualdade de condições**.

Fonte: PNAIC (2014, p. 34).

Dessa forma, em nenhum momento se fala sobre qual é o papel do sujeito professor alfabetizador com relação ao ensino e à aprendizagem. Por exemplo:

quando o sujeito professor alfabetizador não sabe Libras, qual é a sua função em sala de aula? Como o professor alfabetizador, mesmo sem dominar a Libras, poderá operar metodologias e estratégias para o ensino de Matemática para o aluno surdo? Os cadernos poderiam trazer esses questionamentos, seguidos de algumas discussões ou de relatos de experiências de professores que tenham desenvolvido trabalhos com alunos surdos no ensino regular. Poderiam também sugerir atividades para que os professores fizessem em sala de aula. O que percebemos, por outro lado, é mais um silenciamento com relação a essas discussões do ensino e da aprendizagem dos sujeitos surdos, bem como dos sujeitos professores alfabetizadores na formação oferecida pela PNAIC.

Apesar de os cadernos do PNAIC, especificamente os cadernos de Alfabetização Matemática, trabalharem em uma perspectiva de construção e elaboração de materiais pedagógicos, não houve discussões mais profundas sobre a aprendizagem de Matemática para os sujeitos alunos surdos, bem como a confecção de materiais que atendessem à especificidade visual desse público. Esse silenciamento corrobora para que os professores permaneçam com suas dúvidas e suas dificuldades com relação ao ensino e à aprendizagem do aluno surdo. Assim, o sujeito surdo é colocado em uma posição sujeito ouvinte, que não necessita de uma metodologia específica para adquirir certos conceitos matemáticos; essa posição descentralizada do sujeito surdo é reforçada quando se incentiva o aprendizado em **“igualdade de condições”**.

Há de se pensar que não existem sujeitos iguais, quando nos referimos ao ensino. As experiências educacionais são construídas nas suas singularidades, da mesma forma que as condições de aprendizagem devem ser pensadas de maneira a proporcionar a equidade entre os pares, respeitando a alteridade. Os discursos que atravessam a Educação dos sujeitos surdos são os de nivelá-los aos sujeitos ouvintes, discursos esses que são frutos de uma memória discursiva de anos de proibição da língua de sinais em prol da oralização de milhares de surdos. Os surdos, muitas vezes, são colocados na ilha do ensino regular. Devemos pensar como tem acontecido a inclusão desses sujeitos; será que quando penso de inclusão do aluno surdo, eu falo de um único sujeito?, será que me refiro a uma mesma escola?, de escolas, por exemplo, dos grandes centros, que têm em seu quadro de funcionários a quantidade necessária para atender à demanda de tradutores e intérpretes?

Obviamente, que a resposta para todas a essas perguntas é “não”. Sabemos que hoje no Brasil existem várias dificuldades na formação desse profissional tradutor e intérprete. Essa situação se agrava, principalmente, nas cidades do interior de todos os estados brasileiros. Essa discussão deve vir à tona justamente porque o imaginário de aluno surdo e de sua realidade educacional foi materializada no caderno da Educação Inclusiva como sujeitos que vivenciam as mesmas realidades sociais e educacionais. Observamos o recorte a seguir:

Figura 21 - Recorte do caderno de Educação Inclusiva.

Na sala de aula comum, as crianças surdas têm direito a um Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa para a mediação linguística, possibilitando o acesso aos conteúdos acadêmicos através de sua língua natural. Este é um direito do aluno garantido pela Lei Federal n.º 10.436/2002, Decreto Federal n.º 5226/ 2005 e Lei Federal n.º 10.098/2000, **mas para que as crianças surdas tenham o apoio desse profissional é necessário que elas façam o uso da língua de sinais.**

Fonte: PNAIC (2014, p. 34-35).

Ao analisarmos o recorte, notamos um equívoco quando o caderno afirma discursivamente que **“mas para que as crianças surdas tenham o apoio desse profissional é necessário que elas façam o uso da língua de sinais”**. As leis acima citadas não mencionam que as crianças surdas devem primeiro aprender a Libras para ter direito ao tradutor e intérprete. Aliás, a Lei n.º 10. 436/02, no capítulo IV, salienta a importância de os alunos surdos terem direito ao tradutor e intérprete desde a Educação Infantil. Eles também têm o direito a professores surdos, desta forma:

Art. 14 - As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à Educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de Educação, desde a Educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no *caput*, as instituições de ensino devem:

III – prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005).

Assim, podemos perceber esse deslizamento no discurso com relação ao profissional tradutor e intérprete, pois a presença desse profissional em sala de aula

é de direito desde a Educação infantil. Além disso, as crianças da Educação Infantil encontram-se em processo de aquisição de língua, assim como as demais crianças ouvintes. Desse modo, entendemos como um equívoco dizer: **“mas para que as crianças surdas tenham o apoio desse profissional é necessário que elas façam o uso da língua de sinais”**. Esse equívoco nos permite mais uma reflexão quanto à legitimação das leis que foram sendo implantadas com relação à Educação do sujeito surdo: houve um movimento discursivo para a não efetivação dessa legitimação, que ao mesmo tempo contribui para uma formação equivocada para os sujeitos professores alfabetizadores que irão trabalhar diretamente com o aluno surdo.

Embora os sujeitos surdos tenham direito a diversas ações para garantir a sua Educação, essas ações não têm se efetivado na prática, pois ainda persiste um discurso apenas no papel. Não se tem assegurado a esse público, por exemplo, em muitos casos, a presença do profissional tradutor e intérprete de Libras em sala de aula, o que, muitas vezes, é a condição básica para que o aluno tenha a oportunidade de ver a sua língua em funcionamento no ambiente escolar.

De igual modo, na maioria das salas de aula onde há aluno surdo, muitos professores ainda não possuem uma formação específica para trabalhar com esse público e, quando a recebem, é uma formação muito fragmentada, com uma carga horária muito reduzida para atender às especificidades em questão.

A formação do PNAIC que foi ofertada para a Alfabetização Matemática demonstrou um campo muito fértil para proporcionar ao sujeito professor alfabetizador condições necessárias para atuar no ensino de conceitos matemáticos para os alunos surdos; no entanto, houve um deslocamento de sentidos na proposta do PNAIC para a não formação dos professores sujeitos alfabetizadores com relação ao ensino e à aprendizagem de Matemática dos alunos surdos.

Várias atividades foram apresentadas para que fossem desenvolvidas com os alunos. Elas poderiam ser reorganizadas para atender a uma formatação mais visual para o aluno surdo, conforme já discutimos. A maioria das atividades propostas no caderno de Matemática contemplou a presença do visual; isso foi um ponto positivo para o aprendizado do sujeito aluno surdo. No entanto, acreditamos que faltaram discussões pontuais para o sujeito perceber melhor a importância do ensino visual e o modo como a metodologia visual deve ser explorada de forma pontual e conectada à Libras, uma vez que apenas o visual, por si só, não traz condições necessárias para que o aluno apreenda os conceitos matemáticos. Há a necessidade de que a língua

de sinais passe a ser vista no contexto da aprendizagem dos alunos surdos, pois eles necessitam ter os recursos visuais ligados diretamente à sua língua colocada em funcionamento. Vejamos o recorte abaixo, que apresenta uma atividade sobre grandezas e medidas a propósito do calendário.

Figura 22 – Atividade de grandezas e medidas sobre o calendário.



Fonte: PNAIC (2014, p. 68).

No caderno, essa atividade foi apresentada no contexto de um relato de experiência de uma professora da rede municipal de uma escola do Rio de Janeiro. Tratou-se de um trabalho desenvolvido com uma turma do 1.º ano do Ensino Fundamental sobre o calendário. Ela foi planejada para ser desenvolvida ao longo prazo em diversas etapas, com alguns objetivos e com diversos conceitos matemáticos a serem adquiridos pelos alunos, como, por exemplo, reconhecer o uso de calendários no dia a dia; identificar dias da semana, mês e ano; analisar início e término da semana; e analisar e comparar tempo, gráficos, contagem.

Percebe-se que essa atividade tem um grande potencial visual. Porém, faltou explorar a Libras e incluí-la na prática docente, ou seja, essa mesma atividade, sem retirar nenhum conteúdo ou conceito proposto, poderia ser trabalhada de modo bem mais visual, organizando-a de forma a que o aluno surdo se visse parte no processo educacional – como, por exemplo, poderiam ser usados números em Libras, assim como poderiam ser apresentados os sinais dos dias da semana, meses, ano, unidade e dezena.

Quando os cadernos de Matemática do PNAIC não contemplam diferentes possibilidades de se trabalhar um mesmo conteúdo, com uma abordagem

diferenciada para atender às especificidades do aluno surdo, certamente o professor, diante da proposta de Alfabetização Matemática ofertada pelo PNAIC, terá dificuldade de compreender de que forma uma mesma atividade poderá ser aplicada. A qualidade do atendimento ao aluno surdo fica comprometida.

Com relação ao ensino e à aprendizagem de Matemática, vemos que o programa apresentou lacunas, não conseguindo sanar efetivamente a ausência de uma prática mais inclusiva em nossas escolas. Os profissionais saem da formação sem ideias de atividades concretas para os alunos surdos. Provavelmente, os professores continuarão com o mesmo tipo de ensino ou continuarão a recorrer ao sujeito tradutor e intérprete em busca de atividades que atendam à especificidade do sujeito aluno surdo.

Para além disso, para a confecção desse material, a professora poderia contar com a participação do tradutor e intérprete, que poderia assessorá-la com material em Libras impresso. Poderia contar com a participação do aluno surdo também. Após a confecção desse material, que ficará exposto na sala, não só para o aluno surdo, como para os demais alunos ouvintes, pode haver uma interação entre aluno/professor, aluno surdo/aluno ouvinte, aluno surdo/intérprete e intérprete/aluno ouvinte e intérprete/professor. Isso significa oportunizar um movimento nas profundas águas do mar, mar esse que, em inúmeros casos, impede que os sujeitos entrem e saiam de suas águas com mais autoconfiança e flexibilidade. Desse modo, o ensino da Matemática deve acontecer de maneira satisfatória. Essa é a nossa proposta. Todos os envolvidos nesse processo deverão sentir-se representados em suas alteridades.

Um outro exemplo que poderia ser dado é com relação à caixa da Matemática, umas das atividades propostas pelo PNAIC como forma de aprendizagem do sistema de numeração. Observemos a imagem a seguir.

Figura 23 – Caderno 3 - Construção do sistema de numeração decimal - Caixa da Matemática.



Fonte: PNAIC (2014, p. 22).

Para as atividades com a Caixa de Matemática, diversos materiais poderiam ser utilizados; foi utilizada uma tabela com vários materiais e suas respectivas imagens de acordo com cada ano, como pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 24 – Caderno 3 - Construção do sistema de numeração decimal.

Sugestão de materiais para a Caixa Matemática			
Materiais	Imagem	1º e 2º anos	3º ano
Palitos ou canudos coloridos		3 cores 100 de cada	4 cores 100 de cada
Tampinhas		Sim	Sim
Ligas elásticas		Sim	Sim
Fichas numeradas (pelo menos 5 jogos de 0 a 9)		Sim	Sim
Dados com formatos diferentes		Sim	Sim
Tapetinho		3 Divisões	4 Divisões

Fonte: PNAIC (2014, p. 20).

A sugestão é que caixas fossem construídas em quantidade necessária para o trabalho coletivo ou individual. Além de serem utilizadas em sala, os alunos poderiam levá-las para a casa e as caixas poderiam também ser personalizadas. Nessa atividade, o que podemos observar é que, novamente, a formação oferecida pelo

PNAIC, para o ensino da Matemática, na perspectiva do letramento, segue um caminho inverso do da sua proposta formativa, uma vez que faltou proporcionar para esses sujeitos professores alfabetizadores ampliar seus saberes com relação às metodologias de ensino.

Os materiais poderiam apresentar imagens de atividades que tivessem sido pensadas para atender à especificidade dos sujeitos surdos e, assim, os sujeitos professores alfabetizadores teriam a oportunidade, mesmo que apenas a título sugestão, de vislumbrar outras alternativas de confecção de materiais e, assim, outras possibilidades de ensino. Com tal modificação metodológica, não só os alunos surdos, como também os alunos ouvintes seriam beneficiados.

Uma outra atividade que podemos utilizar como exemplo nesta discussão é a imagem da sequência numérica. Trata-se de uma atividade proposta em um relato de experiência que iria ser estruturada para formar uma reta numérica. O que podemos observar é que, mais uma vez, faltou o exemplo de como seria essa atividade para o aluno surdo.

Figura 25 – Caderno 3 - Construção do sistema de numeração decimal (sequência numérica).

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99

Fonte: PNAIC, (2014, p. 25).

De modo a propor uma alternativa a essa apresentada pelo PNAIC, a seguir, consta a mesma atividade após uma reestruturação, introduzindo nela a visualização dos números, bem como a sequência numérica em Libras.

Figura 26 - Reorganização da proposta trazida na atividade da sequência numérica.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
40	41	42	43	44	45	46	47	48	49
50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
70	71	72	73	74	75	76	77	78	79
80	81	82	83	84	85	86	87	88	89
90	91	92	93	94	95	96	97	98	99

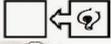
Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Com essa mesma atividade, o caderno poderia conter, por exemplo, o vocabulário de Matemática em Libras, apresentando os sinais de antecessor, sucessor, par e ímpar, que eram os conceitos que deveriam ser apresentados pela professora no decorrer das atividades. Eles poderiam ser trabalhados com um dicionário visual da Matemática. Poderiam também ter sido apresentados alguns exemplos e aplicações, como pode ser observado na seguinte atividade que foi retirada do *blog* “Oficina de Libras”:

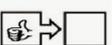
Figura 27 – Atividades reorganizadas envolvendo, antecessor e sucessor.

Nome: _____

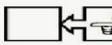
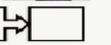
Antes 

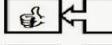
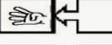
  

Depois 

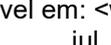
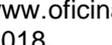
  

Uguinhas 



<http://oficinadelibras.blogspot.com.br/>

Fonte: *Blog* “Oficina de Libras”. Disponível em: <www.oficinadelibras.blogspot.com>. Acesso em: 10 jul. 2018.

Podemos afirmar que atividades semelhantes envolvendo, por exemplo, calendário e relógios, poderiam contemplar a Libras e, assim, atender à expectativa do ensino visual para o aluno surdo; da mesma forma proporcionaria, aos sujeitos professores alfabetizadores, oportunidades de conhecer e, ao mesmo tempo, refletirem sobre inúmeras possibilidades de atividades que necessitam de reestruturação de sua construção e aplicabilidade, sem perder o foco dos conteúdos necessários para alunos surdos e ouvintes.

As lacunas aqui apontadas podem ser percebidas em outros cadernos de formação oferecidos pelo PNAIC (2014), no que diz respeito aos diversos conteúdos e suas aplicabilidades. Os cadernos trouxeram uma gama de possibilidades de atividades; no entanto, a especificidade linguística do surdo e uma metodologia que atendesse de forma pontual à sua característica visual não foram levadas em consideração.

A seguir, apresentamos algumas propostas de atividades disponibilizadas nos cadernos do PNAIC, contrapondo-as com algumas atividades que podem ser encontradas em *blogs* educativos que têm demonstrado preocupação com o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos.

Figura 28 - Caderno 8 - Saberes Matemáticos e outros Campos do Saber – atividade sobre o calendário.

Conexões e problematização

Explorando o calendário

Calendários podem e devem ser utilizados nas aulas de Matemática como contextos ricos de relações com potencial de proposição e formulação de problemas interessantes. O calendário é, podemos dizer, um "portador numérico", cuja estrutura na forma de quadro proporciona relações com e entre várias disciplinas e campos conceituais, como a Estatística.

Veja o exemplo da figura ao lado.

2013 Junho 2013						
D	S	T	Q	Q	S	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

12 - Dia dos Namorados

Fonte: PNAIC (2014, p. 39).

Figura 29 - Possibilidades de readequação da atividade sobre o calendário proposta pelo PNAIC.

ANO 2018		MÊS		JUNHO		
DOMINGO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
<i>http://oficinadelibras.blogspot.com.br/</i>						

Fonte: Blog "Oficina de Libras". Disponível em: <www.oficinadelibras.blogspot.com>. Acesso em: 10 jul. 2018.

Figura 30 - Caderno 6 – grandezas e medidas na construção do relógio.



Fonte: PNAIC (2014, p. 59).

Figura 31 - Sugestão de readequação da atividade de construção do relógio proposta pelo PNAIC.



Fonte: Blog "Oficina de Libras". Disponível em: <www.oficinadelibras.blogspot.com>. Acesso em: 10 jul. 2018.

Nas atividades trazidas como propostas de Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento, não se contemplou de forma específica o ensino e a aprendizagem dos sujeitos surdos, de modo que o material não permitiu que tanto os sujeitos surdos quanto os sujeitos professores alfabetizadores saíssem da ilha na qual foram postos ao longo dos anos pelas políticas públicas de inclusão. Desse modo, podemos afirmar que o PNAIC não contribuiu satisfatoriamente para a formação dos sujeitos professores alfabetizadores no ensino da Matemática para o aluno surdo.

Houve um apagamento dos sujeitos surdos; eles ficaram esquecidos no mar do conhecimento, pois, pelo que foi oferecido como proposta de Alfabetização Matemática, nas diversas propostas de ensino apresentadas nos cadernos, não foi possível visualizar os sujeitos surdos como alunos incluídos no sistema educacional de ensino.

A proposta do PNAIC apresentou-se de forma ilhada, compartimentando os saberes em oito blocos, deixando os sujeitos professores-alfabetizadores também ilhados com relação ao ensino dos sujeitos surdos. As discussões com relação à Educação Inclusiva apareceram como cadernos de referências, ou seja, ilhadas dos demais cadernos. Segundo Campos (2014, p. 46), a “Política de Educação Inclusiva proposta pelo Ministério de Educação está em conexão com a teoria crítica, ou seja, está de acordo com o termo da diversidade, admitindo o ser surdo em meios termos”.

Com esse movimento, os sentidos que se tem da Educação Inclusiva - e aqui especificamente a do sujeito surdo - é de que as políticas públicas de inclusão não têm conseguido de maneira eficaz permitir que tanto alunos quanto professores nadem para fora da ilha, privilegiando uma Educação para a diversidade, que coloca o sujeito surdo como subalterno e inferior (CAMPOS, 2014). Segundo Campos (2014, p. 44), a teoria crítica “tem interesse na diversidade, em que o sujeito surdo é alguém tolerado e estereotipado. Esta teoria não celebra a diferença, pois pretende investir na cultura universal, comum e igualitária, abandonando a cultura surda o jeito de ser do povo surdo”.

Assim, os deslizamentos de sentidos apresentados estão relacionados ao fato de que, mesmo tentando forjar uma evidência de que o Governo tem buscado investir em políticas públicas educacionais de formação continuada de professores, como o PNAIC, especificamente no ano de 2014, com relação à Alfabetização Matemática, não se conseguiu proporcionar uma formação que contemplasse a necessidade de os professores alfabetizadores atenderem à Educação do sujeito aluno surdo no contexto

escolar inclusivo. As sugestões de atividades aparecem exclusivamente encapsuladas no caderno de Educação Inclusiva ao tratar os temas acessibilidade, participação e aprendizagem. Houve um exemplo da importância das Tecnologias Digitais para os alunos surdos, enfatizando as histórias infantis em Libras.

Esse modelo formativo aponta para uma formação fragmentada, que não consegue inserir a Educação Inclusiva como parte de uma proposta de Educação, pensada para atender às especificidades existentes em sala de aula. Os sujeitos professores alfabetizadores ainda são formados para um ensino segregador, ou seja, a inclusão é vista como algo para ser trabalhado à parte e não junto e com todos os envolvidos, nos quais crianças e professores aprendam mutualmente todos os conteúdos em um mesmo espaço educativo.

A seguir, temos um recorte com um depoimento de uma professora a respeito de uma experiência realizada na escola com alunos surdos.

Figura 32 – Caderno de Educação Inclusiva - depoimento de uma professora.

... quando **a instrutora surda** Sandra iniciou a formação em Libras para as crianças surdas, meu aluno Vitor começou a conversar mais em Libras e a participar mais de algumas atividades. O trabalho que **a instrutora** realizou com a histórias infantis em Libras, com a utilização de vídeo e a montagem de dramatização, jogos e brincadeiras mais complexas, exigindo a atenção dos alunos, enriqueceu e amadureceu o processo de ensino-aprendizagem. **Eles conseguiram compreender que o Vitor necessita dessa língua para se comunicar com eles.**

Fonte: PNAIC (2014, p. 66).

A proposta de trabalho que foi desenvolvida com essa turma é indiscutivelmente necessária e importante para a efetivação da proposta inclusiva do aluno surdo; porém, o que podemos observar é que essa experiência coloca um outro sujeito no lugar do sujeito professor alfabetizador: o instrutor surdo. Há novamente um sentido da troca de papéis e das responsabilidades de cada função.

Ao falar da experiência que vivenciou quanto a uma prática pedagógica, a professora não se colocou como fazendo parte do processo. É como se o trabalho, a interação e a comunicação com o aluno surdo fossem importantes para os alunos da sala: **“Eles conseguiram compreender que o Vitor necessita dessa língua para**

se comunicar com eles". Isso produz um sentido de que a Libras é necessária para o aluno surdo e não para todos os envolvidos no processo, inclusive a professora regente.

Os cadernos apresentaram alguns *sítes* para que fossem apreciados e servissem de sugestões orientadoras, como também vários exemplares de literaturas com algumas observações a respeito do aluno surdo. Há pesquisadores e estudiosos da área que defendam a importância de os alunos surdos terem contato com Língua Portuguesa, pois essa língua é a língua de instrução do nosso país. Porém, o que se tem que levar em consideração é que os professores precisam compreender que estamos diante de uma especificidade linguística. É preciso entender que a maioria dos alunos chegam aos espaços escolares com diferentes níveis de aprendizado da sua língua e, dessa forma, precisam ser colocados em contato com a sua língua materna, a Libras. Na maioria dos casos, a escola e o ambiente em sala de aula serão o primeiro local onde isso acontecerá.

Desse modo, os livros que foram sugeridos e apresentados na formação deveriam também ser em formato digital em Libras, para que, em primeiro lugar, os alunos tivessem acesso à sua língua e, em seguida, de maneira prazerosa ir tendo contato com a Língua Portuguesa. Embora os livros infantis sejam bem visuais, há a necessidade de se trabalhar de maneira minuciosa a leitura das imagens, uma vez que a leitura e decodificação das ilustrações faz parte intrínseca da fruição desse tipo de literatura. Ademais, o visual, por si só, não colabora de maneira eficaz para o aprendizado dos alunos e, principalmente, dos alunos surdos.

Enfatizamos a necessidade de uma disposição plural para estas questões. Não se pode pensar que todas as escolas vivem a mesma realidade, ou seja, há aquelas nas quais se encontram matriculados alunos surdos, e algumas não têm a presença do tradutor e intérprete, que seria a exigência mínima para a inclusão do aluno surdo.

Do modo que as atividades foram elaboradas e apresentadas, chegamos ao sentido de não contemplação, com a proposta do PNAIC, de um estágio inclusivo. Todos os professores deveriam estar capacitados para atuarem com todos os alunos na perspectiva do letramento de todas as crianças. Assim, os professores que não vivenciaram a realidade inclusiva no período de formação, têm seu direito formativo negligenciado, quando retiraram da proposta as sugestões de atividades para casa e os encontros em grupos. Para esses, resta mesmo apenas um conhecimento fragmentado, sem práticas educativas que poderiam possibilitar momentos reflexivos

e aprendizagem colaborativa. Portanto, há a necessidade de se pensar em uma formação continuada que permita, melhorar a realidade educacional, possibilitando que os professores discutam essas situações e reestruturem seus saberes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegado o momento de tecermos as reflexões da reta final deste trabalho investigativo, cujo objetivo foi compreender discursivamente as contribuições do PNAIC para a formação dos professores alfabetizadores no ensino da Matemática para alunos surdos. Ao iniciarmos este trabalho, tínhamos a consciência de que discutir tal assunto, no contexto da Educação Inclusiva, significava adentrar um campo de estudos polêmico, atravessado por inúmeros interesses e, por vezes, conflituosos. De todo modo, é necessário enfrentarmos o que há de árido neste campo para entendermos como vêm acontecendo as políticas públicas educacionais de formação desses profissionais no atendimento educacional de alunos surdos que estão sendo incluídos no ensino regular. Para tanto, dedicamo-nos ao estudo de algumas materializações discursivas do PNAIC, programa do Governo Federal em parceria com os estados, municípios e Distrito Federal.

O processo formativo que buscamos compreender discursivamente foi a Alfabetização Matemática oferecida no ano de 2014, especificamente para a Educação do aluno surdo. O objeto de estudo foram os cadernos de formação. Buscamos, especificamente, atentar para as tecituras dos cadernos e analisar os efeitos de sentidos aí presentes e que concepções tinha a Educação Inclusiva do PNAIC para a formação dos professores no ensino de Matemática para alunos surdos. Buscamos, também, compreender como as atividades propostas pelo PNAIC, materializados no caderno de Matemática, contemplaram o ensino de Matemática para esse alunado.

No decorrer das leituras dos cadernos de Alfabetização Matemática e do Caderno de Educação Inclusiva, que integraram o *corpus* desta pesquisa, percebemos que o processo de constituição dos sentidos sobre a formação dos sujeitos professores alfabetizadores foi o da não necessidade de debates e reflexões acerca do ensino dos alunos surdos. A concepção é a de que o discurso que atravessa a Educação desses sujeitos não carece de discussões.

Foi possível identificar, na materialidade discursiva do *corpus*, os efeitos de sentidos produzidos na formação dos sujeitos professores alfabetizadores. “Silenciamento” é a tônica dos debates, atravessados por um discurso jurídico que regulamenta apenas a inclusão do sujeito surdo e não a necessidade da formação dos seus professores. Desenvolver habilidades e competências para uma prática

educativa capaz de proporcionar que o conhecimento matemático alcance os sujeitos alunos surdos não é a prioridade.

Os resultados apontaram, também, para um silenciamento que coloca sujeitos surdos na posição “sujeitos da deficiência”, discurso esse que foi constituído historicamente e ideologicamente na Educação Inclusiva pautada por um viés assistencialista e integrador. Assim, o aprendizado relacionado aos conteúdos de Matemática não seria necessário aos alunos com surdez. Esses são sentidos que circulam sobre o aluno surdo e o colocam em uma posição sujeito incapaz de aprender, persistindo a invisibilidade da sua potencialidade intelectual; ele não é visto como capaz de aprender os conteúdos presentes na matriz curricular das diversas disciplinas. Há um discurso que regulamenta o dizer do Governo no sentido de uma justificativa da não possibilidade de ter garantido a Educação Inclusiva nas escolas de Educação Básica.

Com relação à formação continuada proposta pelo PNAIC para os sujeitos professores alfabetizadores, há um discurso em funcionamento de não firmar um comprometimento. Estabelece-se, assim, uma contradição com a proposta do programa, que coloca o sujeito surdo em um lugar separado, não lhe dando acesso ao conhecimento ao qual ele tem direito amparado por lei. De fato, não lhe são dadas as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Assim, os resultados desta pesquisa apontaram para um deslocamento de sentidos com relação à posição dos sujeitos professores alfabetizadores. Na tecitura do *corpus* da pesquisa, podem ser observadas marcas discursivas sobre o imaginário segundo o qual não há a necessidade de comprometimento e envolvimento com a Educação dos surdos, bem como não há uma obrigatoriedade com a proposta educacional inclusiva que rege a Educação Especial em nosso país, cabendo-nos afirmar que o programa de formação continuada oferecido pelo PNAIC pouco contribuiu efetivamente para a formação dos sujeitos alfabetizadores, uma vez, que a proposta formativa apresentada caminhou em um sentido contrário, ou seja, percebemos que os materiais silenciavam uma prática pedagógica capaz de propiciar mudanças no ensino da Matemática para o sujeito aluno surdo.

Identificamos, também, no discurso do programa, que as políticas públicas de inclusão dos alunos surdos não têm acontecido de fato, ou seja, a Educação Inclusiva recai sobre uma memória discursiva de Educação indesejada para todos os envolvidos no processo educacional. Foi possível identificar outras circulações de

sentidos. Há um discurso de transferências de responsabilidades por parte das autoridades. As políticas públicas transferem suas responsabilidades às instâncias formativas universitárias. Há um discurso vigente que ecoa o que estava em funcionamento na década de 1970 – o discurso do fazer, mas um fazer cujos encargos são terceirizados a outros. Há uma formação imaginária quanto à formação do sujeito professor que se constitui em um discurso que dita regras de pensar e de fazer a Educação e o sujeito professor alfabetizador não é colocado no processo prático e reflexivo do fazer docência.

Desse modo, a posição sujeito professor alfabetizador, que aparece no contexto formativo do PNAIC na perspectiva da Educação Inclusiva, é de uma posição descentralizada do processo educacional. A proposta é a de um profissional pensado para resolver principalmente as demandas sociais, sem receber condições formativas necessárias para a sua atuação docente. Junto a isso, há um sentido de falta de compromisso tanto para com o sujeito surdo quanto para com seu aprendizado. Em relação ao professor, também há falta de compromisso.

Identificamos também um discurso que remete à ideia da sobrecarga do sujeito professor alfabetizador. Recai sobre o professor a culpa pelo fracasso da inclusão; portanto, há o discurso do direito e do dever regulamentado no discurso jurídico, como forma de garantia do ensino e da aprendizagem da Matemática aos alunos surdos. Enxergamos aqui ecos de um discurso que foi constituído historicamente e ideologicamente sob um viés segregacionista, nos idos dos anos 1960.

Nas tecituras analisadas, percebemos também que houve uma formulação discursiva que regulamenta a inclusão, prevalecendo um imaginário da Educação não obrigatória para os surdos. Há um deslizamento do discurso que contraria os preceitos da Educação Inclusiva ao negligenciar a formação do sujeito professor alfabetizador. Há um discurso que submete o sujeito surdo a ficar fora do processo de inclusão, deixando-o à margem da escola e, assim, fora do alcance do conhecimento que é de direito de todos os alunos. Voltamos à memória discursiva da época em que as pessoas que não se enquadravam no padrão da normalidade estabelecida pelos padrões sociais homogêneos eram jogadas dos penhascos.

Foi possível averiguar também um movimento de deslocamento de sentidos para a culpabilidade das instituições formadoras na perspectiva da formação inicial e continuada. A realidade é que muitos professores ainda não estão recebendo formação continuada sobre Educação Inclusiva, mesmo que sejam dadas algumas

informações para que o trabalho inclusivo aconteça em sala de aula. Identificamos também um sentido de inferioridade em relação às questões linguísticas dos sujeitos surdos. Os cadernos veiculam uma memória ideologicamente pautada no discurso religioso, colocando o surdo na procura de igualdade, como um ser perfeito e sem faltas. O surdo ora aparece em um discurso de inclusão, ora de exclusão. Perpassa esse sujeito uma incompletude.

O discurso sobre a Educação do sujeito surdo os coloca ilhados, submetendo-os a uma posição de não pertencimento linguístico. Eles são obrigados a uma posição de submissão linguística em relação à Língua Portuguesa. Desse modo, o sujeito professor alfabetizador torna-se ilhado também, marcado por uma posição de não envolvimento com relação à proposta de formação do PNAIC. Não há uma formação na perspectiva de unificar saberes; não se contempla a necessidade e a realidade formativa dos diversos sujeitos professores alfabetizadores de diferentes regiões, estados e municípios.

Há um sentido também que inferioriza a Libras, comparando-a com o aprendizado de formatos das mãos, bem como com o uso da datilologia. Não se dá protagonismo à estrutura gramatical da língua, nem se procura capacitar o profissional para isso. Dessa forma, a metodologia proposta na Educação Inclusiva produziu um sentido de uma formação encapsulada e fragmentada, que embora apresentasse, em potência, um campo fértil para se trabalhar com um ensino que atendesse à demanda da especificidade linguística dos sujeitos alunos surdos, acabou reduzido à ideia do senso comum, segundo a qual a Libras equivale a gestos.

Houve também um deslizamento de sentido para o reconhecimento de uma formação pensada e desejada pela comunidade surda, que reivindica uma Educação bilíngue, voltada para a valorização do professor surdo como protagonista do saber, compartilhando, assim, com os demais surdos suas experiências visuais para a aprendizagem de várias disciplinas, inclusive a de Matemática, que foi o foco da nossa pesquisa. Assim, esse deslizamento discursivo permite entender que, embora as políticas públicas educacionais defendam um discurso voltado para a Educação Inclusiva, ela mesma a desautoriza, ao reafirmar a sua ineficácia, reforçando o discurso da incapacidade dos professores ouvintes de aprender Libras e, ao mesmo tempo, contribuir no ensino e na aprendizagem dos alunos surdos.

Existe também a busca pelo controle dos sentidos para a eficácia da inclusão, quando os cadernos retomam o discurso jurídico e falam das conquistas que as

comunidades surdas tiveram com a aprovação da lei hoje em vigência. Há um discurso também cujo sentido é de transferência de responsabilidade e de inversões de papéis entre o professor e o tradutor e intérprete e o instrutor surdo. Nesse processo de formulação de sentidos, o surdo é colocado em uma posição de isolamento na relação aluno-professor.

Verifica-se uma formação discursiva que produz um sentido de silenciamento dos sujeitos surdos com relação ao ensino e à aprendizagem e, ao mesmo tempo, os sentidos deslizam para um nivelamento em relação aos ouvintes, evocando uma memória discursiva do período de mais de 100 anos de proibição da Libras. Da mesma forma, ao concluirmos a nossa análise do material discursivo presente nas tecituras dos cadernos de Alfabetização Matemática, bem como do caderno de Educação Inclusiva, percebemos um imaginário de aluno surdo único, que vivencia as mesmas realidades sociais e educacionais. Por conseguinte, a proposta de formação para os sujeitos professores alfabetizadores, conforme vem nos cadernos do PNAIC, nos permitiu evidenciar a incompletude quanto às reflexões necessárias para o desenvolvimento de habilidades, competências a serem discutidos e reestruturados aos saberes dos professores, para o ensino da Matemática para os alunos surdos. Assim, a Matemática e o uso dela em diferentes situações sociais e em diversos ambientes formativos é de direito de todos os alunos; portanto, independente de suas características, o conhecimento e o aprendizado dessa disciplina deve estar incluso de forma plena para todos os meninos e meninas.

Encerramos, assim, nossa análise. Propomos que novas pesquisas sobre este tema sejam levadas a cabo, com novas possibilidades de interpretação, bem como com novas escutas do mesmo material aqui analisado. Entendemos que todo texto permite olhares diversos e que esses vários movimentos de análise são enriquecedores, possibilitando enxergar novos sentidos para diferentes sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALVEZ, W. F. A formação dos professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n.2, p. 263-280, maio/ago, 2007.

AKKARI, A. **Internalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARBEX, D. **Holocausto Brasileiro**. São Paulo: Geração Ed., 2013.

BALL, S.; MAINARDES, J. **Políticas Públicas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BEYER, H. O. O projeto da Educação Inclusiva: perspectivas e princípios de implementação. In: JESUS, D. M. *et al.* **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 75-81.

BLOG “OFICINA DE Libras”. Disponível em: <www.oficinadelibras.blogspot.com>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre a necessidade educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

_____. **Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o artigo 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2jKKKHv>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

_____. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr. Brasília, 23 dez. 2005. P. 28. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-lei-10436-02>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/ SECAD. BRASIL, MEC/SEESP, 2008, p. 1. Disponível em: <<https://bit.ly/2jiBN5F>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília. MEC, SEB: 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília. MEC, SEB: 2014.

_____. **PORTAL DO PNAIC**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

BÍBLIA. Gênesis. In: **Bíblia Sagrada**: contendo o antigo e o novo testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Barueri: Revista Atualizada do Brasil, 1999.

BLANCO, M. M. G. A formação inicial de professores de matemática: Fundamentos para a definição de um Currículo. In: FIORENTINI, Dario *et al.* **Formação de Professores de Matemática**: Explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas: Mercado Letras, 2003. p. 279-302.

BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. Um Panorama da Inclusão de Estudantes Surdos nas Aulas de Matemática. In: NOGUEIRA, C. M. I. *et al.* **Surdez, Inclusão e Matemática**. Curitiba: CRV, 2013. p. 43-70.

CAMPOS, M. L. I. L. de. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, C. B. de; SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e a Educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. Efeitos do treino de consciência fonológica em crianças com baixo nível socioeconômico. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. 2000, vol. 13, n. 1, pp. 07-24. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000100003>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CARVALHO, P. V. **História dos Surdos no Mundo**. Lisboa: Editora Surd'Universo, 2007.

CARVALHO, F. C. M. *et al.* **A descrição de imagens como recurso de acessibilidade para o deficiente visual no Ensino Superior na modalidade à distância**. Maringá, 2017. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/20.pdf>>. Acesso em: 01 outubro. 2018.

COUTINHO, M. D. M. C. da. Resolução de problemas por meio de esquemas. In: XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática - CIAEM. 6, 2011, Recife, **Anais**. Disponível em: <<http://ciaem-redumate.org/>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

CURI, E. A Matemática e os professores dos anos iniciais. In: NACARATO, A. M; MENGALI, B. L. S; PASSOS, C. L. B. **Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: tecendo fios do ensinar e do aprender. São Paulo: Autêntica, 2017.

DESTRO, A. P. M. **Educação em Ciências Naturais para Surdos: Uma Análise de Experiências pedagógicas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino). Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

DIODATTI, C. M. A. A Importância do Concreto na Aprendizagem Matemática de Alunos com Deficiência Intelectual. In: MANRIQUE, A. L; MARANHÃO, M.C. S. A. de; MOREIRA, G. E. **Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Práticas**. São Paulo: LF, 2016. v. 2.

DINIZ; E. J. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Formação de professores – pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (org). **Formação de professores de matemática: Explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 19-39.

FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M.; PINTO, A. R. Saberes da experiência docente em Matemática e Educação Continuada. **Quadrante Revista teórica e de investigação**, Portugal, 8 (1-2), p. 33-60. 1999.

FIORENTINI, D. (org). **Formação de professores de matemática: Explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica** [online]. 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/2Ft9aiQ>>. Acesso em: 14 dez. 2017.

GARCIA; E. C. de. **O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras: os princípios aspectos e a importância da Língua Brasileira de Sinais**. 2. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. de. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. BRASÍLIA: UNESCO, 2009.

GESSER, A. **Libras? que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **O Ouvinte e a Surdez, sobre ensinar e aprender a Libras**: 1. ed., 2.^a reimpressão. São Paulo: Parábola, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓES, A. M.; CAMPOS, M. L. I. L. de. Aspecto da Gramática da Libras. In: LACERDA, C. B. de; SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e a Educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014, p. 63-80.

GOLDFELD, M. **A criança surda**. São Paulo: Pexus, 1997.

GOMES, M. G. **Obstáculos na aprendizagem matemática**: identificação e busca de superação nos cursos de formação de professores das séries iniciais. 2006. 161 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) Centro de Ciências da Educação e Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, UFSC, Florianópolis, 2006.

GRANDO, R. C. *et al.* “Inter-relações entre desenvolvimento docente e mudança curricular: um programa de pesquisa em Educação matemática”. In: FIORENTINI, Dario *et al.* **Práticas de Formação e Pesquisa de Professores que Ensinam Matemática**. Campinas: Mercado Letras, 2009.

GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

GUASSELLI, M. F. R. Formação docente e interfaces da inclusão: epistemologia e prática. Curitiba: CRV, 2017.

HARRISON, K. M. P. Apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, C. B. de; SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e a Educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014, p. 27- 36.

HILLEBRAND, V. **A percepção da matemática por professoras das séries iniciais e a sua repercussão na prática pedagógica**. 2000. 464 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, PUCRS, Porto Alegre, 2000.

HOFLING, E. M. D. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.º 55, novembro/2001.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: Desenvolvendo a comunicação usada pelas pessoas. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012. V. 40.

JARAMILLO, D. Processos Metacognitivos na (re)Constituição do Ideário Pedagógico de Licenciados em Matemática. In: FIORENTINI, Dario (Org.). **Formação de Professores de Matemática**: Explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado Letras, 2003.

JESUS, D. M. de. *et al.* **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KASSAR, M. de C. M.. **Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva**. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2011, vol. 17, p. 41-58.

KOCHHANN, M. E. R. **Gestar: Formação de Professores em Serviço e a abordagem da Geometria**. 2007. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência), Universidade Estadual de Paulista, 2007.

KRANZ, C. R. **O Desenho Universal Pedagógico na Educação Matemática Inclusiva**. São Paulo: Livraria da Física, 2015.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias Metodológicas para o Ensino de Alunos Surdos. In: LACERDA, C. B. de; SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e a Educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014, p. 185-200.

LIMA, C. A. R. Formação de Professores ante a questão da inclusão. In: MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M.C. S. A. de; MOREIRA, G. E. **Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Práticas**. São Paulo: LF, 2016. v. 2.

LIMA, C. A. R.; MANRIQUE, A. L. Formação de Professores que Ensinam Matemática na Educação Inclusiva. XIV. Conferência Internacional de Educación Matemática, **CIAEM**, México, 2015.

LOD, A. C. B. Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua para Surdos. In: LACERDA, C. B. de; SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e a Educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014, p. 165-183.

MANRIQUE, A. L.; MARANHÃO, M. C. S. A. de; MOREIRA, G. E. **Desafios da Educação Matemática Inclusiva: Práticas**. São Paulo: LF, 2016. v. 2.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares e Pedagógicas para a Educação Especial no Estado de Mato Grosso**. Cuiabá. Secretaria de Estado da Educação Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais Superintendência de Diversidade Educacionais Gerencia de Educação Especial. Cuiabá, 2010-2012.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MORIL, N. N. R.; SANDER, R. E, **História da Educação dos Surdos no Brasil**. Maringá, 02 a 04, dez. 2015. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/94.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

MOURA, C. M. de. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. de; SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e a Educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014, p. 13-26.

NACARATO, A. M; MENGALI, B. L. S; PASSOS, C. L. B. **Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental:** tecendo fios do ensinar e do aprender. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Coleção Tendências na Educação Matemática).

NEVES, M. J. B. das *et. al.* **A comunicação em Matemática na sala de aula:** obstáculos de natureza metodológica na Educação de alunos surdos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará.

NOGUEIRA, C. M. I.; ZANQUETTA, M. E. M. T. Surdez, bilinguismo e o ensino tradicional da Matemática. In: NOGUEIRA, C. M. I. *et al.* **Surdez, inclusão e matemática.** Curitiba: CRV, 2013.

_____; BORGES, F. A.; FRIZZARINI, S. T. Os Surdos e A Inclusão: uma análise pela via do ensino de Matemática nos Anos Iniciais do ensino Fundamental. In: NOGUEIRA, C. M. I. *et al.* **Surdez, Inclusão e Matemática.** Curitiba: CRV, 2013. p. 163-183.

OLIVEIRA, A. T. E. de. **A formação do professor e a formação do professor que ensina matemática.** Evidencia, Araxá, v. 7, n. 7, p. 187- 216. 1998.

OLIVEIRA, I. A. de. **Saberes, Imaginários e representações na Educação Especial:** A problemática ética da “diferença” e da exclusão social. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Política de Educação Inclusiva nas escolas: trajetória de conflitos. In: JESUS, D. M. de. *et al.* **Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 32-40.

OLIVEIRA, J. S. **A comunidade surda:** perfil, barreiras e caminhos promissores no processo de ensino e aprendizagem de matemática. 2006. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências em Matemática). Centro Federal de Educação Tecnológica Suckow da Fonseca CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2006.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos.** 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. **Discurso e texto:** formação e circulação de sentido. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **A análise do discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2015.

PAULA, R. R. de. **Sentidos da Formação Continuada do PNAIC em Feliz Natal/MT:** impactos no Ensino de Matemática na Educação Básica. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências em Matemática) – Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT, Barra do Bugres, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2016.

_____. **Pedagogia da Autonomia saberes necessários à prática educativa**. 55. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.

PÊCHEUX, M. (1969). "Análise Automática do Discurso (AAD-69)". In: GADET & HAK (org.). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, p. 61-162.

PEREIRA, A. E.; MUTTI, R. M. V. O analista de discurso em formação: apontamentos à prática analítica. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 817-833, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2NBBRxn>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. São Paulo: Artmed, 2002.

_____. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 11-33.

_____; THURLER, M. G. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. São Paulo: Artmed, 2002.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L.P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROLDÃO, M. do C. Turmas especiais: boa prática ou guetização? - a visão dos investigadores. **III Encontro PETI – OIT**. 2009.

SALES, E. R. de. **A visualização no ensino da Matemática: Uma experiência com alunos surdos**. 2013. 237p. Dissertação (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

SALES, L. M. **Tecnologias digitais na Educação Matemática de surdos em uma escola regular: possibilidades e limites**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). PUC Minas. Disponível em <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp118177.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

SALLES, S. de. B. **Aspas como utilizar esse recurso gráfico**. Disponível em: <<https://bit.ly/2LtlyUf>>. Acesso em: 09 jun. 2018.

SÁ, Nelson Pereira; SÁ, Nidia Limeira. **Escolas bilíngues de surdos: por que não?** Manaus: EDUA, 2015.

SAVIANI, D. *et al.* Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação**, 2009.

SCHELP, P. P. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

SILVA, D. G. O. da *et al.* **A Formação do Pedagogo para o Ensino de Matemática: Contribuição do PIBID**. In: Fórum Internacional de Pedagogia, IV, FPD, 7, Campi Caxambu, 1995. Resumos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Química, 1995.

SILVA, M. C. A. da. **Os surdos e as notações numéricas**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

SILVA, N. M. da. **Instrumentos linguísticos de Língua Brasileira de Sinais: constituição e formulação**. 2012. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Linguística, UNICAMP/UNEMAT, 2012.

_____. **Educação e Surdez: A inclusão na escola regular e a formação do professor**. CEACD/Sinop – UNEMAT, 2003. p. 102.

SKLIAR, C. (Org) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Apresentação: Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In SKIAR, Carlos (Orgs.) **A surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STEPHEN, J. B.; MAINARDES. J. **Políticas educacionais- questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

STREIECHEN, E. M. **Língua Brasileira de Sinais: Libras**. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

STROBEL, K. **Surdos: vestígios não registrados na história**. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

_____. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Ed. da UFSC, 2009.

TARDIF, M., LESSARD, C. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____; _____ (org). **O ofício de professor: História, perspectiva e desafios internacionais**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____; _____. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANA, F. R.; BARRETO, M. C. **O Ensino de Matemática para Alunos com Surdez: desafios docentes, aprendizagens discentes.**

ZANQUETTA, M. E. M. T.; DOHERTY, A.; NOGUEIRA, C. M. I. Medidas de Comprimento e sistema monetário brasileiro: construindo significados no ensino de surdos. In: NOGUEIRA, C. M. I. (org). **Surdez, inclusão e matemática**. Curitiba: CRV, 2013.

_____; NOGUEIRA, C. M. I.; UMBEZEIRO, B. M. Professores de surdos da Educação infantil e anos iniciais e as pesquisas de matemática e surdez. In: NOGUEIRA, C. M. I. (Org.). **Surdez inclusão e matemática**. Curitiba: CRV, 2013. P. 185-212.

WEBER, S. Profissionalização Docente e Políticas Públicas no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1125-1154, de dezembro 2003 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 abr. 2017.