UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DA REDE NORDESTE DE ENSINO

DOUTORADO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

EFRAIM DE ALCÂNTARA MATOS

A IN(CON)CLUSÃO NA SUBJETIVIDADE DO DOCENTE DE MATEMÁTICA: (TRANS)FORMAÇÃO A PARTIR DO ENCONTRO COM ALUNO SURDO

FORTALEZA

2024

EFRAIM DE ALCÂNTARA MATOS

A IN(CON)CLUSÃO NA SUBJETIVIDADE DO DOCENTE DE MATEMÁTICA: (TRANS)FORMAÇÃO A PARTIR DO ENCONTRO COM ALUNO SURDO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Área de concentração: Ensino, currículo e processos de ensino-aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Carvalho Brandão.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M381i Matos, Efraim de Alcântara.
A in(con)clusão na subjetividade do docente de matemática : (trans)formação a partir do encontro com aluno surdo / Efraim de Alcântara Matos. – 2024.
251 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino, Fortaleza, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Jorge Carvalho Brandão.

1. Matemática - Estudo e ensino. 2. Formação docente. 3. Subjetividade. 4. Educação inclusiva. 5. Surdos - Educação. I. Título.

CDD 370.7

EFRAIM DE ALCÂNTARA MATOS

A IN(CON)CLUSÃO NA SUBJETIVIDADE DO DOCENTE DE MATEMÁTICA: (TRANS)FORMAÇÃO A PARTIR DO ENCONTRO COM ALUNO SURDO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Rede Nordeste de Ensino do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Ensino de Ciências e Matemática. Área de concentração: Ensino, currículo e processos de ensino-aprendizagem.

Aprovada em: 02/12/2024.

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Jorge Carvalho Brandão (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____
Prof. Dr. Daniel Brandão Menezes
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

_____
Prof. Dr. Francisco Herbert Lima Vasconcelos
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____
Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

_____
Prof. Dr. Marcelo Bezerra de Morais
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

A Galegus e Mozindow por todo o apoio.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Odin, Black, Tomas, Menina e Sofia por tantos passeios, calmaria e compreensões acerca do que a vida pode ser, de como ela pode operar, das formas pelas quais podemos ter acesso a nós mesmos. Cada um foi me ensinando a sua forma: Odin com a paciência, a mansidão, um sempre pacificador; Black com o foco, a persistência, a proteção e o cuidado com o outro a quem ama, àqueles que mais ama na vida, o amor é a fonte de toda paz; Tomas com a construção da compreensão de que o amor e a atenção é tão nosso que temos o direito de escolhermos a quem, se e quando o daremos ao outro; Menina por ter me mostrado como vencer o medo de agulha, como ser aguerrido com meus receios, com meus anseios, por ter me mostrado a força que o amor pode ter quando se transcreve no olhar, no olho, na forma de trazer o outro para dentro de nós; e, por fim, Sofia, tão arteira, tão cheia de energia, que deitada comigo entre tantas leituras me mostra que a diferença é potência, que é possível dizer não, é possível impor limites, deve-se impor limites e que o outro só se aproxima de nós quando deixamos, pois podemos escolher impedir esse processo.

Ao Mozindow, minha costura, a demonstração de que agulhas ferem, mas constroem, consertam, marcando uma reta cheia de pontos de alegria, uma terceira margem, a terceira margem, o lado C do meu vinil preferido. Hoje eu compreendi que fita isolante junta tanta coisa, ficar ao teu lado isolado de mim, ou melhor, da parte de mim que me impede de emergir de mim mesmo. Você tem o poder de construir um eu, sobre mim, tão grande a partir dos retalhos que já te dei, suturando cada parte necessária, deixando outras cicatrizarem por segunda intenção. E entre tantas intenções me beija, me abraça, me arrebata da prisão de mim, mostrando que o mundo é bem maior que uma crise, maior que uma dor, meu mundo é tão grande hoje porque só assim para comportar o quão gigante você é. Tantos anos depois e você ainda é minha grande admiração, esmaltando abraços para que brilhem, refletindo o que temos de melhor: a cumplicidade do crime de se olhar e saber tudo o que está sendo dito sob outro domínio verbal.

Ao Galegus que é sinônimo de cuidado e compreensão. Forte, furacão, traz o novo, e, para isso, caminha sob a turbulência, como a tormenta, destrói para poder construir, mas dizima sem machucar, sem provocar dor, nem sabe o quão cuidadoso é com o toque, o olhar, o abraço, o cuidado, o afago. Quantas dores não me (ou)viu produzir e com poucas palavras, como o homem que é, homem de poucas palavras, mas de tanto significado, de um amor desmedido, colossal, seu, meu, nosso. Apresentou-me à vida a partir de olhos e olhares que prenderiam qualquer sujeito para as coisas grandes da vida. Ensinou-me que “Existem um

monte de pequenas razões para as coisas grandes acontecerem em nossas vidas." (Ted Mosby em *How I Met Your Mother*) e me indicou formas de aceitar desafios sem deixar com que eles me destruíssem ou diminuíssem minhas expectativas do que é a vida. Meu maior incentivador desse processo, não o primeiro, mas o maior, acreditando em mim de uma forma que não tive como fugir da determinação: crer em mim, ver-me possível, absurdamente possível, principalmente no querer.

À minha família, Mestre, Vó, Gercina, Abraão, Marley, Bruno e Davi de titio, cada vez que me perguntavam sobre como eu estava e diziam já acreditar que esse produto ficaria pronto, construíam em mim uma base para que eu pudesse desenvolvê-lo. Vocês têm uma sabedoria muito ímpar, cada um(a) foi me ensinando compreensões muito ricas e distintas do que eu tinha força e capacidade de fazer. Aos demais, peço perdão, mas Davi foi um ponto, um marco, eu já o amava quando ainda era um pequeno conjunto de células, e, ao vê-lo, senti algo que não havia sentido ainda. Isso me fez ter forças para dar um gás e escrever sobre tudo o que escrevi da forma que escrevi. A você, Davi, todo o amor que o titio tem para você, só seu, só nossas compreensões sobre o que é a vida.

Em certo momento de 2016 um grupo se formava, a vocês, demais integrantes, todo o meu amor, respeito e gratidão. Cada um dos três tem uma característica muito marcante: Demy representa para mim a ousadia de ser possível; Josa enuncia formas de ponderar, equilíbrio, estabilidade, indicação de calma, nada mais libriano; Pedro me indica as formas de me expressar na diversão, na alegria de cantar e dançar a vida. Leve. Muito obrigado pelas intervenções feitas, pelo cuidado, pelos encontros e pelo AMOR. Somos quatro, mas também somos um, forte, coeso, ligado. Amo vocês.

O doutorado me trouxe pessoas muito importantes, Chay, Leo e Suelem. Em cada indicação, em cada caminho compart®ilhado, o processo se tornou muito mais fácil e fluido, muito obrigado.

Antes do doutorado, mas, mais demarcadamente nele, meu quarteto do G-Tercoa foi imprescindível para a leveza com que conduzi meu processo de doutoramento. Lara, em cada abraço, cada conversa e companhia foram fundamentais, sem falar na admiração que tenho pelo seu foco e organização. Amsranon com toda a ginga, capoeira e forró sai conquistando tudo, de lugares em nossos corações a marcas de seu profissionalismo e comprometimento, obrigado pela leveza. João Neto, nosso fechamento, sempre tão planejador, enfrentando as dificuldades da vida, mas com um sorriso e um apoio que foram fundamentais para que eu conseguisse compreender como escrever minha tese. A vocês, amigos, meu muito obrigado.

Outros amigos, outras amigas, outros espaços, mas relações com muito significado. Suzete é atividade, mobilização, agito no sentido profissional. Fissurada quando aprende algo novo, tem acompanhado minha trajetória há tanto tempo que nem sei como ainda encontra palavras novas para me fazer compreender sobre o desacelerar, te amo, Su. Paula é dispersa, ativa, focada, geminiana nata, da nata, mas como pessoa terapeutizada me dá cada corte lacaniano que só ela. Amiga, a vida em Iguatu é tão mais prazerosa por ter você para reclamar que eu nem sei como conseguiria encontrar tanta felicidade e o sentimento de pertença a uma cidade (natal) como encontrei. Aurélio é o cara do tudo bem, está tudo bem, tem me ensinado sobre ter paciência e exigir quando for necessário. O cuidado é expresso no cozinhar, no preparo do alimento, nas conversas compartilhadas, no cuidado em tarefas de obra nas quais só uma visão como a dele pode alcançar, obrigado pelo compartilhar da vida. Wesley é aquela pessoa do silêncio, da observação, do cuidado que se manifesta sem muitas palavras no início, mas que depois de um tempo se materializa em rompantes, grosseiros às vezes, inclusive. Todo jeitoso em seus silêncios me compreendeu como ninguém ainda havia feito no processo de me desesperar. Soube esperar nesses momentos e me fazer refletir sobre como a calma e a paciência são ferramentas que desarmam, mas amam. Obrigado.

Agradeço ao professor Brandão pelo primeiro corte na minha tese, ao me mostrar que eu tinha a impossibilidade de construir três teses num tempo muito curto, incentivando-me a escolher algo e focar nele, assim, dois anos depois, consegui concluir. Toda essa paciência e prudência me conduziram a me sentir em paz e bem. À banca pelas colaborações valiosas que permitiram que meu trabalho pudesse se expressar de outra forma, em outras formas.

Agradeço em especial aos membros da banca professores Marcelo e Demóstenes, pois o segundo me apresentou a Análise do Discurso e sempre foi incentivador de tudo o que pode ser feito a partir de compreensões do que é o Discurso. O primeiro sempre foi terapêutico em suas práticas de ensino, conduzindo-me a pensar sobre como a vida pode ser vista e vivenciada em potência. Textos potentes eram construídos e costurados em cada diálogo. Assim, me senti muito confortável quando não compreendi um ato falho e, durante a defesa, você pode me indicar o que o meu inconsciente transbordava, como sempre. A vocês, um espaço de gratidão que não cabe no peito, transborda.

Às pessoas participantes da minha pesquisa e às pessoas discentes com quem tive o prazer de compartilhar esse ofício de ser professor. Vocês me ensinam todos os dias e eu carrego vocês em mim.

Ainda sobre mim, também agradeço ao Efraim que não desistiu de tentar ser diferente, constituindo sujeito a partir da diferença, do amor e do cuidado. Obrigado por não

desistir da caminhada em nenhum sentido possível. Que você possa ser potência a partir do desejo, do seu desejo, o não capturado.

“E, ao falar, raspava a pele dos ouvintes como se lhe retirasse a espessura” (Valter Hugo Mãe).

RESUMO

Esta tese, em formato *multipaper*, busca compreender o processo de (trans)formação do docente de matemática no encontro com aluno surdo. Fundamentada na Análise do Discurso (AD) Francesa e na Esquizoanálise, a pesquisa explora a subjetividade docente como uma construção dinâmica e relacional, continuamente moldada pela interação com o outro e atravessada pelas visões e concepções acerca de si, do outro, da matemática e da surdez. A matemática, abordada como uma linguagem que vai além de sua função instrumental, influencia diretamente na subjetivação dos docentes, inclusive no contexto de ensino inclusivo, onde as crenças docentes são mobilizadas para diversas direções. A surdez é discutida como uma característica cultural, mas também são apontadas outras visões que a permeiam, que desafia as formas hegemônicas de práticas pedagógicas tradicionais, exigindo novas formas de subjetivação e reconfigurando a identidade e as concepções dos professores acerca dela. A metodologia utilizada inclui análise de narrativas de professores a partir da AD e da cartografia esquizoanalítica, com foco em suas experiências ao ensinar matemática a alunos surdos, permitindo mapear algumas das transformações subjetivas resultantes desse encontro. Os resultados revelam que o contato com alunos surdos transforma significativamente as práticas pedagógicas e a percepção dos professores sobre si mesmos e sobre o outro, exigindo adaptações criativas e reflexões críticas sobre o papel do docente e sobre a inclusão, além de reflexões acerca da formação docente. No campo das políticas públicas, embora elas e os dispositivos legais (leis, decretos, regulamentações, orientações etc.) de inclusão desempenhem um papel importante, eles frequentemente se mostram insuficientes para garantir uma inclusão efetiva na visão dos docentes. Disso, a pesquisa oferece contribuições relevantes para o campo da formação docente, ao sugerir que o encontro com a diferença, como a surdez, pode ser um catalisador de inovações pedagógicas e de transformação na identidade e práticas dos docentes de matemática.

Palavras-chave: matemática - estudo e ensino; formação docente; subjetividade; educação inclusiva; surdos - educação.

ABSTRACT

This thesis, structured in a multipaper format, seeks to understand the process of (trans)formation of mathematics teachers in their encounters with deaf students. Grounded in French Discourse Analysis (DA) and Schizoanalysis, the research explores teacher subjectivity as a dynamic and relational construct, continuously shaped by interaction with others and influenced by perceptions of self, others, mathematics, and deafness. Mathematics, approached as a language that goes beyond its instrumental function, directly influences teachers' subjectivation, particularly in the context of inclusive education, where their beliefs are mobilized in various directions. Deafness is discussed as a cultural characteristic, but other perspectives are also highlighted, challenging the hegemonic forms of traditional pedagogical practices, requiring new forms of subjectivation and reconfiguring teachers' identities and conceptions about it. The methodology used includes the analysis of teachers' narratives through DA and schizoanalytic cartography, focusing on their experiences teaching mathematics to deaf students. This allows for mapping some of the subjective transformations that arise from this encounter. The results show that contact with deaf students significantly transforms pedagogical practices and teachers' perceptions of themselves and others, demanding creative adaptations and critical reflections on the role of the teacher and on inclusion, as well as considerations on teacher education. In terms of public policy, although legal frameworks and inclusive devices (laws, decrees, regulations, guidelines, etc.) play an important role, they are often seen as insufficient to ensure effective inclusion from the teachers' perspective. Therefore, the research provides relevant contributions to the field of teacher education, suggesting that encounters with difference, such as deafness, can serve as catalysts for pedagogical innovations and transformations in the identity and practices of mathematics teachers.

Keywords: mathematics - study and teaching; teacher education; subjectivity; inclusive education; deaf - education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Grafo de ligação entre palavras 43
Figura 2 – Classificação Hierárquica Descendente do corpus da pesquisa 45
Figura 3 – Distribuição da composição do corpus por: a) região; b) área de conhecimento 80
Figura 4 – Grafo representativo da ligação entre as palavras do corpus 87
Figura 5 – Divisão do corpus em classes conforme CHD 88
Figura 6 – Divisão do corpus em classes e palavras que caracterizam as classes na CHD 89
Figura 7 – Sistematização das Análises 107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descrição metodológica da pesquisa 35
Quadro 2 – Distribuição dos trabalhos que compõem o corpus 38
Quadro 3 – Descrição metodológica da pesquisa 57
Quadro 4 – Distribuição dos trabalhos que compõem o corpus 60
Quadro 5 – Distribuição do corpus por foco de análise dos objetivos 64
Quadro 6 – Distribuição do corpus por foco de análise da Metodologia 64
Quadro 7 – Esquema metodológico da pesquisa 75
Quadro 8 – Distribuição dos trabalhos que compõem o corpus 77
Quadro 9 – Distribuição do corpus por foco de análise dos objetivos 81
Quadro 10 – Distribuição do corpus por foco de análise da questão-problema 82
Quadro 11 – Distribuição do corpus por foco de análise das metodologias 82

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16
2 PARTE I – TATEANDO O QUE NÃO VEJO 27
3 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ENTRE MATEMÁTICAS E SUBJETIVIDADES:UMA REVISÃO SISTEMATIZADA DE LITERATURA 28
3.1 Introdução 29
3.2 Referencial teórico 32
3.2.1 Linguagem e subjetividade 32
3.2.2 Entre linguagens e lugares: matemática e subjetividade 33
3.3 Metodologia 35
3.4 Resultados e discussão 37
3.5 Considerações finais 48
4 INTERSECÇÕES ENTRE SUBJETIVIDADE E MATEMÁTICA: UMA REVISÃO SISTEMATIZADA DE LITERATURA 54
4.1 Introdução 55
4.2 Metodologia 57
4.3 Resultados e discussão 59
4.4 Considerações finais 67
5 ENCONTROS DE SI: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE A SURDEZ E OS MODOS DE SE SUBJETIVAR 71
5.1 Introdução 72
5.2 Metodologia 74
5.3 Constituição e composição do corpus da pesquisa 76
5.4 Atravessamentos estruturais no corpus da pesquisa 81
5.5 Surdez, subjetividade e modos de subjetivação 83
5.6 Conclusões 89
6 PARTE II – CHEIROS DE UM PASSADO 93
7 ENTRE NARRATIVAS E DISCURSOS: INVESTIGANDO A SUBJETIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ESQUIZOANÁLISE E ANÁLISE DO DISCURSO 94
7.1 Introdução 95
7.2 Discurso, poder e identidade: a formação subjetiva do docente na escola 98
7.3 Investigando o sujeito docente: reflexões sobre métodos e subjetividade 101

7.4 Matemáticas em uma análise do discurso 103
7.5 Esquizoanálise e subjetivação: cartografias e(m) desejo na educação inclusiva . 108
7.6 Considerações finais 110
8 ENTRE EU E LUCA - (DES)CAMINHAR CARTOGRÁFICO SOBRE A ESCOLA E A INCLUSÃO 117
8.1 Introdução 118
8.2 Educação Especial entre ditos e contraditos 121
8.3 Inclusão e formas do (ser) sujeito docente 122
8.4 Metodologia 125
8.5 O trilhar (e) a inclusão: primeiras impressões em um encontro importante 126
8.6 Do aprender ao ensinar: experiências, desafios e transformações na prática docente 129
8.7 A escola e a diferença - em foco: o docente e a ressignificação de si 130
8.8 Considerações finais 132
9 ENCONTRO COM ALUNO SURDO E A SUBJETIVIDADE DOCENTE: ANÁLISE DO DISCURSO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA 138
9.1 Introdução 139
9.2 A Formação docente em matemática e a inclusão: ressonâncias no sujeito 141
9.3 Formação da subjetividade docente no encontro com a surdez 142
9.4 Metodologia 144
9.5 Posicionando-se a partir de um acontecimento: o encontro com um aluno surdo 147
9.6 Docente: quem sou eu? Filiações e marcas familiares do sujeito professor 149
9.7 Do eu indivíduo ao Eu Professor: atuação docente na inclusão 152
9.8 Considerações finais 156
10 PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES EM/PARA A DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS VISÕES SOBRE MATEMÁTICA E POLÍTICAS DE INCLUSÃO 163
10.1 Introdução 164
10.2 Referencial teórico 167
10.2.1 Desafios e avanços na elaboração e implementação de políticas de inclusão de surdos 167
10.2.2 Desafios formativos e práticas inclusivas: construindo o papel do professor de matemática na educação de surdos 170

10.3 Metodologia 173
10.4 Resultados e discussão 175
10.4.1 Visões sobre a matemática e suas implicações na inclusão educacional 175
10.4.2 Percepções sobre a surdez: desafios e ressignificações no contexto escolar 180
10.4.3 Uma visão subjetivante: olhar para o abismo (em nós) e ele nos olhar de volta 186
10.5 Considerações finais 189
11 PARTE III – UM GOSTINHO DO QUE FOI DITO 196
12 ALÉM DE MIM: (COM PAR)TRILHAR HISTÓRIAS SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA 197
12.1 Prefácio que pode operar como Introdução? Por um mundo possível 198
12.2 ApresentaMão: sonhos que se sonham juntos 201
12.3 A diferença exigindo a repetição para emergir: MovimentaMão 207
12.4 Fazer professor, fazer professar, fazer docente? Uma ConjunMão de saberes 208
12.5 Anseios e receios: EvoluMão a partir do Outro 211
12.6 Visões (do outro) em cada parte da IncluMão 213
12.7 Conclusão: a travessia da floresta, o topo da Mãotanha 215
13 CONSIDERAÇÕES FINAIS 219
REFERÊNCIAS 228
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 245
APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM 248
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA 249

1 INTRODUÇÃO

A escola brasileira é um espaço social onde indivíduos dos mais diversos contextos se encontram para dialogar, compartilhar e experienciar relações assimétricas que vão compondo quem eles são a partir de várias frentes e eixos. Nesse ambiente, temos alguns atores como docentes, discentes, equipe técnico pedagógica, auxiliares de alguns serviços, porteiros, pais, comunidade externa, anseios, expectativas, decepções. Parece uma divisão de conjuntos distintos, um com elementos concretos e outro composto por abstrações, porém, todos se constituem num ideário bastante complexo e interseccional. Assim também é a constituição da subjetividade que também se dá a partir de todas essas e ainda por outras questões.

Entre tantas vozes, algumas que até gritam de forma silenciosa, vão emergindo sujeitos, assujeitados pelo outro, pelo Outro, por si, e assujeitando um alguém que não conhece totalmente, mas que também não consegue ignorar. Compondo dizeres, esses sujeitos vão enunciando formas de ser, de estar no mundo, de atuar nele, com ele, e de ser, muitas vezes, autuado por ele. Em pontos de disputa, esses indivíduos vão demarcando territórios a partir de seus posicionamentos, identificando, a partir de marcas distintivas, elementos que os caleidoscopiam como algo que denominaremos aqui de sujeito.

Com Louro (2017) concordamos que corpos, atitudes, formas de ser, logo, identidades são exemplos de coisas mutáveis. Daí, não podermos entender o sujeito como algo fixo, engessado, estático, dado em si, pronto em suas formas. Por estar em constante produção e passando por novas experiências, ele é processo, fluxo, dinâmico, moldando-se a partir do que entende serem suas vivências. Disso, internaliza diversas partes de seu exterior, mobiliza tais elementos com os que existem em seu interior, e como uma função matemática, pode produzir ao exterior algo novo ou a mesma coisa fagocitada por ele.

Um exemplo desses espaços onde os corpos se materializam em sujeitos a partir das questões as quais os indivíduos são levados a tomar uma posição é a escola. Nela, temos a figura do docente, constante aprendiz, pois tem uma formação contínua que é regulada pelas demandas configuradas a partir de expectativas dos discentes, dos pais, da comunidade externa, da equipe da escola, de si e das que são materializadas pelas políticas públicas (Silva, 2000; Silva; Silva, 2019). Como o exercício laboral do ensino é constituído por diversos discursos e produz também outros, compõe noções bastante particulares do que se ensina (Moreira; David, 2013).

A matemática enquanto região fronteiriça de conhecimento é também produtora de diversos enunciados que emergem de uma linguagem específica, buscando em cada região uma

característica que a comporte. Por exemplo, a matemática científica exige uma precisão do uso da linguagem, dos processos de abstração e da forma como se enunciam o que é imaginado, além de possibilidade de demonstração pautada em estruturas axiomáticas. (Moreira; David, 2013). Enquanto isso, a matemática escolar, quando trabalhada por um docente que se preocupa com horizontalização do diálogo para o ensino e a aprendizagem, é mais aberta a novas linguagens. Em oposição ao que se espera dessa abertura, ainda há muitas falas negativas quanto às formas como ela é vista pelos discentes (Santos, 2008). Disso, pela dinamicidade do currículo, temos uma diversidade de visões sobre a matemática escolar (Moreira; David, 2013), da matemática científica e de outras tantas matemáticas (D'Ambrosio, 2019).

Disso, o sujeito docente de matemática tem, em sua constituição formativa, diversas frentes de influência, sejam materializadas no currículo prescrito pelo projeto de formação inicial, pelas relações estabelecidas neste espaço ou na formação continuada e exercício docente. Tais vivências se apresentam sempre permeadas por um outro que pode ser o Outro que se é ou se pensava ser, ou um sujeito diferente de si, com vivências próprias, ou ainda o ambiente onde esses indivíduos habitam discursivamente.

Dessas questões, o contato desse professor com o mundo é permeado pela diferença e um elemento desta que podemos enunciar é a surdez. Essa diferença vai produzir experiências distintas para cada um, influenciando nas formas como o indivíduo se compõe sujeito a partir das decisões que toma para se posicionar frente à amplitude de situações que o convívio social proporciona. Assim, pesquisas sobre matemática, docência, subjetividade, surdez, escola, entre outras têm sido bastante profícuas e prolíficas para pensar as vivências e experiências do sujeito docente nas mais diversas vertentes. Partindo desses pontos, a proposta dessa pesquisa se ancora na reflexão acerca das mudanças que ocorrem na subjetividade do professor de matemática a partir de seu encontro com um aluno surdo.

Entre as discussões que têm sido feitas nos últimos anos sobre matemática, subjetividade e surdez, num levantamento bibliográfico, pude demarcar, a partir dos dados que se encontram nos capítulos 1, 2 e 3 dessa tese, os trabalhos de Santos (2021), que teve como foco a relação entre docente de matemática e intérprete de Libras, mas que focava em professores do ensino fundamental, de Nassim Júnior (2010) que tratava do uso de uma linguagem específica e não necessariamente do professor de matemática do ensino médio que trabalhou com alunos surdos. As leituras que deram base para a escrita desses capítulos me permitiram ver confluências de métodos, refletir sobre o uso de outros, pensar numa mistura entre eles para alcançar meus objetivos. Enfim, numa miscelânea de (des)confortos, eles me levaram a compor a minha pesquisa, delineando seus caminhos, trilhando o (des)conhecido,

principalmente, em mim.

Além desses, o trabalho de Barbosa (2021) não entrou nas revisões bibliográficas, mas foi uma fonte de muito medo sobre a originalidade da minha tese, e de muita alegria por ser um porto onde pude repousar os olhos e desfrutar da leitura da tese para compreender como construir a minha. O receio inicial que tive se deu pela temática da tese de Romilda que investigou os processos de subjetivação do professor de ensino médio que trabalhou com alunos surdos. Assemelhava-se muito à minha tese, mas como a ciência é feita a partir de lacunas que a fazem avançar, percebi que existia esse *gap* quando a minha proposta, como ficará demarcado mais à frente, é de investigar esses modos de subjetivação permeados pela matemática (escolar, científica, experiencial, artística, entre outras) e no estado do Ceará que fica em outra região do país. Tal fato pode conduzir o leitor a observar ambos os resultados, verificar semelhanças e propor o preenchimento de uma nova lacuna, novas cartografias.

Entendi que experiência e linguagem eram pontos-chave para o que eu pretendia investigar. Assim, encontrei em Larrosa (2015) que a experiência não pode ser traduzida, transcrita ou expressa em qualquer que seja o conjunto de palavras. Ao tentar realizar isso, produzimos uma nova experiência, um novo caminho trilhado, e sempre nos pegamos a produzir o novo que nos acomete. Ainda pude perceber que o ato de escrever modula, muda e molda toda a nossa vivência, não somos mais os mesmos quando escrevemos, ali (no caso, aqui), de(le)itamos tudo o que fomos/somos e saímos de outra forma, pois escrever demanda pensar, e pensar sobre a experiência já a modifica, já a torna uma nova experiência, já se traduz com outra semiótica.

E por falar em semioses, a linguagem foi outro ponto muito estremecedor de minhas bases teóricas e me conduziu a diversas epistemologias como a do discurso. Compreender o que é o discurso, a partir das noções de Eni Orlandi e Michel Pêcheux- como em Orlandi (2017; 2018; 2019; 2020) Pêcheux (2012; 2015; 2018) -, me conduziu a uma leitura sobre como o materialismo histórico se articulava à psicanálise e à linguística na produção dos sujeitos e na forma como estes se enunciam. Nesse processo de enunciação de si, acabei por investigar sobre as narrativas de si sob outras perspectivas, inclusive sobre o cuidado de si com os escritos de Michel Foucault – Foucault (2007; 2008; 2014; 2017) -, a esquizoanálise e a cartografia como formas de entender o desejo e a produção dos sujeitos com Gilles Deleuze, Felix Guattari - Deleuze e Guattari (2020a; 2020b) - e a micropolítica do desejo de Guattari e Rolnik (2005). Além disso, como eu poderia mobilizar tudo isso aos estudos sobre a subjetividade que Fernando González Rey veio desenvolvendo até poucos dias antes de seu falecimento ocorrido em março de 2019.

Entre discursos, narrativas e experiências, gostaria de abrir caminho para falar um pouco sobre como nas últimas três décadas o Brasil vem vivenciando uma mudança paradigmática da educação, ao buscar incluir todos os indivíduos em processos educativos, configurando o que podemos chamar de educação inclusiva (Michels; Garcia, 2014). Nesse contexto, a educação especial entra como uma expressão tida por muitos como sinônima, mas cabe diferenciarmos que aqui entendemos educação especial dentro de um contexto de processos que se destinam a atender as particularidades dos sujeitos com deficiência, altas habilidades/superdotação e/ou transtorno global do desenvolvimento (Kassar, 2014).

Ferreira (1998), numa leitura analítica sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da década de 1990, já apontava para uma preocupação sobre movimentos de diminuição de investimento público no desenvolvimento da população e seus reflexos numa política que fomentasse uma educação para todos, materializada na educação inclusiva. Nesse sentido, Kassar (2014) faz uma análise de como a educação inclusiva pode ter demarcado um processo de desidentificação da educação especial, pois esta se configuraria, a partir da primeira, como um processo segregacional de pessoas. Essa preocupação é bastante importante, pois, como a autora continua apontando, diminuiria uma formação mais específica de professores nesse sentido, levando à falsa noção de que bastariam algumas adaptações e o ensino operaria de forma condizente com as necessidades dos sujeitos.

Além dessas questões, o professor que ensina matemática se viu nos últimos cinco anos atravessado por alguns dispositivos legais que fomentavam novas práticas em suas salas de aula. Entre pandemia, ensino remoto, demandas por mudanças no ENEM (Brasil, 2010) e de governo, ainda tivemos a Reforma do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017a) e a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017b), e mudanças na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), como exemplos. Tudo isso foi sendo reverberado na constituição do sujeito docente, pois como aponta Ferretti (2018) as justificativas para uma mudança nessa etapa da educação não têm dialogado com as pesquisas que tem sido feitas no que tange ao currículo.

Podemos perceber, também, que uma dessas justificativas que pauta a baixa qualidade da educação desemboca na prática do sujeito docente, demandando dele mudanças. Não estou aqui afirmando que as práticas curriculares e o exercício da docência não precisam ser revistos, ou ainda que os indicadores de qualidade não são importantes. Reforço junto a Silva (2018) a necessidade de que o currículo fragmentado, hiperdisciplinarizado e desconectado da realidade dos envolvidos no processo educacional precisa de uma frente de significados muito mais ampla.

Disso, o currículo precisa ser revisto, e acredito que uma base para pensarmos numa proposta interdisciplinar seria bem embasada se tivéssemos discussões como a que Thiesen (2013) que aponta que somente na experiência humana, como marca indiscutível da produção da vida individual e coletiva, onde a realidade concreta do mundo se conecta dialeticamente com a racionalidade dos homens, podemos encontrar a interdisciplinaridade.

O currículo transita entre a materialidade histórica, a razão e o discurso, logo o conhecimento precisa ser tratado sob uma base interdisciplinar a partir das relações sociais e de mundo que os sujeitos constroem (Thiesen, 2013). O que julgo problemático, ainda numa concordância com Silva (2018), é que as vozes advindas da escola, onde o currículo se materializa, articula e mobiliza indivíduos, tomando-os como sujeitos, precisam ser ouvidas nesse processo e não o são. E uma dessas verbalizações vem do docente de matemática que está atravessado por todos esses fluxos discursivos que compõem suas práticas como vimos anteriormente.

É aí que podemos compreender um pouco sobre como se dá a forma-sujeito, os esquecimentos que o fazem acreditar que é origem daquilo que enuncia. Por vezes, por não conhecer as condições que o levaram àquele lugar de enunciação e não perceber de forma consciente as reflexões que faz sobre si, sobre o outro, sobre quem é para que fale aquilo que fala acredita que o que fala é produzido tão somente por ele. Existe, na verdade, uma manifestação do interdiscurso que atravessa o indivíduo sem que ele perceba e se materializa no enunciado. Há todo um deslocamento do passado ao presente, onde os sujeitos se interseccionam para produzir, a partir de condições, seus objetos de enunciação (Pêcheux, 2018).

A questão aqui é que o discurso se fosse alheio ao sujeito, poderia desaparecer, então, Foucault (2013), em outra perspectiva, aponta um exercício que o sujeito faz para produzir seus enunciados, logo, não é inexpressivo, não é unicamente atravessado por ideologias outras, mas também é produtor. É nessa articulação dialógica de autores, por vezes tomados como polos distintos, que proponho a construção dessa tese junto a outros métodos de análise, onde garimpo, de cada um deles, numa arquegenealogia (Foucault, 2008), elementos basilares da produção de subjetividade do professor de matemática que em algum momento de sua vida tenha tido um encontro com alunos surdos.

O interesse em ver como os ecos dessas vozes, ao se encontrarem sobre uma temática, surgiu em 2016 quando trabalhei com um aluno surdo e isso me remontou a um tempo bem mais distante, 2004/2005 quando tive algum contato com a comunidade surda da cidade de Iguatu/CE. Como professor, senti que minhas bases identitárias eram movidas, tremidas,

experienciadas, eu sentia a necessidade de um respirar epistemológico diferente, precisava tatear outras produções (de mim, inclusive). Eu não conseguia mais continuar o mesmo, muitas crenças caíam, outras surgiam, o que eu havia ouvido por tantos anos não era suficiente para que eu pudesse saborear o prazer de me sentir docente de matemática. Ver, em outra língua, a linguagem matemática operar, produzir outras linguagens me deixou intrigado de saber como isso funcionava com outros como eu, quais ideologias emergiam, em quais redes o poder se manifestava, além de quais poder-saber eram emergentes naquela situação.

Para isso, fui me questionando sobre em que condições esses sujeitos se produzem, se enunciam, pronunciam suas bases. Em processos recursivos, históricos e sociais, fui percebendo que a história se repete, não só a minha história, mas a da humanidade. Sempre há uma guerra sobre algum território, uma pandemia, uma nova descoberta. A questão é: como essa produção continua a operar recursivamente se são sujeitos e(m) tempos distintos? Como ideologias continuam a configurar formações e promover enunciados a partir de discursos que se delineavam também por outros? Há um atravessamento de fluxos que faz com que os sujeitos em momentos diferentes, em locais diferentes ainda enunciem a mesma coisa, mas de formas diferentes, uma vez que são abarcados por formações discursivas que se ligam a formações ideológicas (Pêcheux, 2018) e isso faz com que os indivíduos façam emergir, a partir de relações que os interpelam, sujeitos produtores de verdades a partir do poder-saber (Foucault, 2013).

Nessas emergências por elementos enunciativos, temos o ato de nomear como um exemplo. Como damos nome a algo que ainda não existe? É necessário que se convencione socialmente que aquilo é aceitável a partir daquela identificação. Por exemplo, em economia, o dinheiro nada mais é do que um pedaço de papel (que está sendo substituído nas últimas décadas com o avanço tecnológico) no qual a população emprega um processo de crença de valores. E, se por exemplo, não acreditássemos que o Real vale algo, poderíamos comprar alguma coisa? Na sala de aula, os nomes que atribuímos também vão se articular a partir de crenças, valores e são articulados por diversas relações de poder, inclusive de poder-saber. Logo, entre signos, significados e sentidos, as subjetividades vão sendo produzidas a partir de atravessamentos, ideologias, relações de poder e resistência (Foucault, 2014).

Nesse sentido, podemos dizer junto a Barbosa (2021) que nomear (processo linguístico) é um ato limítrofe, pois o nome emerge num campo de diversos tensionamentos, de circunvoluções interseccionadas. Se tratássemos disso numa linguagem matemática mais formal, científica e até escolar, diríamos, a partir da teoria dos conjuntos, que se trata de uma discussão pela complementaridade e/ou pela interseccionalidade. São dobras sobre si que ajudam o sujeito a se produzir, a constituir sua subjetividade (O'Sullivan, 2010), logo, ao dar

nome e/ou significados aos signos a partir de suas experiências, o sujeito também significa a si em um processo de subjetivação.

A língua, enquanto elemento fundante das subjetividades, é importante para a comunidade surda (Nascimento, 2019). Daí a importância do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial, o que não foi feito com a lei 10.436/2002 (Brasil, 2002), como parte fundante do perfil identitário desses sujeitos. A sala de aula de matemática, como espaço onde habitam, ao menos, duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, emerge como um local que promove diversas produções discursivas que articulam a linguagem para a produção de sujeitos. Com o avanço das tecnologias, podemos pensar num contexto virtual, e isso nos permite dizer que outras linguagens vão se (con)formando, nesse espaço, junto à matemática, demandando dos sujeitos uma abertura mesmo que lhes falte preparo para isso (Pereira; Queiroz, 2023).

Assim, mesmo com línguas distintas, tendo a matemática como objeto referencial para si e para o outro, ambos, professor de matemática ouvinte e aluno surdo, pensam sobre quais posturas assumem para se fazer compreender e isso vai produzindo diferentes modos de subjetivação e subjetividades que confluem para seus perfis identitários. Assim, a identidade docente vai se compondo na tessitura de acordos, de reações e relações coletivas, a partir de (de)cisões que operam (com) as materialidades do mundo ao redor do sujeito. Nesse sentido, as contribuições identitárias dos indivíduos perpassam influências da sociedade, da (sua) história de vida e profissional. Essa identidade transcende a vida do sujeito, logo tem uma formação histórica que expressa no presente reflexões do passado e intenções do que se projeta ser no futuro (Falcão; Farias, 2020).

As ações docentes são singulares e vão ser influenciadas pela formação, pela concepção, pelo devir profissional. Há todo um contexto social acerca da profissão docente, fato que contribui para a forma como o professor se enxerga, e exerce seu papel, enquanto profissional. As ações do professor e sua maneira de se expressar no mundo dependem dos contextos que vivencia (Matos; Morais, 2023). Disso, se a sala de aula não é essencialmente padronizada, se o contato com seus alunos não tem proximidade física como foi no ensino remoto emergencial ou como ocorre na educação à distância, quando essa presença é substituída pela imagem de uma câmera, ou pela ausência de imagens, de vozes, tendo momentos que nem a presença da letra escrita é vista, cabe ao docente (re)pensar sua forma de ser e estar no mundo – inclusive do trabalho (Pereira; Queiroz, 2023). As percepções e atribuições do outro vão sendo incorporadas a/por nós, logo a partir das relações com o outro vamos nos compondo (Matos; Morais, 2023).

Assim, é papel do professor valorizar os saberes dos alunos, promovendo respeito a seus saberes, vivências, experiências. Quando pensamos em ensino presencial, há um contato mais próximo, fisicamente, e muitas vezes essa promoção não conseguia ser construída. E diante do contexto virtual, eletrônico-digital ou não, proposto pelo ensino remoto emergencial, pode-se ter agravada essa questão de valorização de saberes discentes uma vez que ficou mais difícil saber as reações destes ao contato com o conhecimento.

Nessa tônica, Freire (2019) defende esse estímulo ao sentimento de participação atuante nos alunos, pois acredita que as situações vistas em sala de aula precisam ser pensadas a partir das vivências dos alunos, e não somente do professor, sendo transcritas e sistematizadas pelo docente para retornar aos alunos como conhecimento construído historicamente. Logo, as subjetividades e os modos de subjetivação do docente perpassam o estar horizontalmente posto ao diálogo, executando uma escuta aberta, indo ao se pôr no lugar do outro, tentando compreender as formas como aprende, apreende, se interessa e se estimula pelos discursos do outro.

O que nos torna humanos para Vigotskii, Luria e Leontiev (2010) é esse conhecimento construído consigo, a partir de si, do ambiente, com o outro e a partir do outro, pois, assim, constituímos características que não são naturais, dentro de uma perspectiva biológica, mas características construídas sócio-historicamente. Nesse sentido, como o ser humano se constitui pela língua, e a Libras não é a língua materna do professor ouvinte, e a Língua Portuguesa não é a primeira língua do aluno surdo, pode parecer um entrave para o professor pensar a aula a partir das vivências e saberes desse discente uma vez que não conhece a fundo sua língua e/ou cultura, além de necessitar de uma terceira pessoa que faça a tradução e interpretação da comunicação e interação entre eles.

Nessas relações com o outro, a família – elemento central para a formação – de alunos surdos pode desconhecer a existência da Libras e isso contribui para uma diminuição da luta por direitos da pessoa surda. A ausência de intérprete de Libras nas salas de aula, que tem sua presença reconhecida e garantida pelo Decreto 5.626/2005, é um exemplo do que essa falta de luta por direitos causa. Tal fato faz com que esse discente apenas possa copiar o que é projetado/escrito no quadro, já que a aula é comumente ministrada em Língua Portuguesa (Santos, 2021). Logo, esses aprendentes não são estimulados a desenvolver o uso da Libras já que sua educação não prioriza as especificidades de sua formação.

Matos *et al*. (2020) apontam que o contato com a língua de sinais desde a infância/adolescência e seu uso pela família são fatores que subsidiam uma maior aproximação com a escola, o que dialeticamente fortalece o contato com a língua materna dessas pessoas,

contribuindo com seus processos cognitivos. Assim, a matemática, como elemento discutido na sala de aula, necessita da língua para que se possa estabelecer um diálogo. Na ausência deste, esse saber finda sendo trabalhado numa perspectiva de emissão/recepção de informações de forma acrítica, processo que aliena potencialidades, seja do saber, de um sujeito, do outro ou da relação entre eles.

Para que essa articulação ocorra, é necessário que haja sensibilidade e uma formação que proporcione esse diálogo. Uma análise dos currículos dos cursos de licenciatura em matemática pode nos levar a perceber que a interseccionalidade entre matemática, surdez e subjetividade não tem um delineamento bem constituído na formação do educador matemático. Disso, uma das expectativas que tenho nesse trabalho é o de poder descobrir quem eu serei depois dele, porque o durante tem se construído como uma tarefa árdua, onde tantas bases foram movidas de lugar, chocando-se uma contra a outra, promovendo tremores pela experiência como Larrosa (2015) intitulou seu trabalho.

Nessa seara, ao buscar elencar pontos fundamentais que justificam a relevância dessa pesquisa, enuncio alguns: A importância dos saberes matemáticos para a atuação de qualquer cidadão em sociedade; Os discursos históricos acerca do ensino de matemática ser algo para poucos; A produção dos sujeitos numa arena discursiva onde inúmeras ordens atravessam a constituição do sujeito docente; Ideologias sobre a surdez e o trabalho com o sujeito surdo; As formas como os sujeitos docentes se comportam e se (con)formam durante suas histórias, seja consigo ou com o outro, bem como as mudanças sociais e suas influências nos papéis sociais; Os diversos atravessamentos que o sujeito docente de matemática sofre a partir da promulgação de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva, especial ou de forma geral.

Ao longo de tantos pontos e questões que permeiam a formação, atuação e identidade do docente de matemática, em especial que trabalha em algum momento de sua história com alunos surdos, acredito que num processo narrativo de si, a partir de sua história, marcada por suas vivências, se inscreve e enuncia formações discursivas e ideológicas, fazendo emergirem trilhas de um espaço social para um discursivo. Entre regularidades, hipotetizo que esse sujeito se mapeia a partir de dispositivos legais constituindo-se sujeito a partir de subjetividades articuladas pela sua história e pela convivência com o Outro permeadas pela matemática enquanto uma linguagem específica que também produz crenças e valores (até sobre o sujeito).

A partir desses pontos, as questões que orientam esse trabalho são: Como o encontro com aluno surdo produz modos de subjetivação e compõe as subjetividades de professores de

matemática? Quais mecanismos e estratégias de lidar com as demandas dos documentos legais são articuladas pelos sujeitos para ser docente de matemática de surdos no Ensino Médio? A quais formações ideológicas o professor de matemática de aluno surdo se filia a partir dos sentimentos que experiencia, das práticas que planeja, executa e avalia? Como enxerga a si e ao Outro nesses processos? Julgo importantes essas questões sobre o docente, pois estando num ambiente educativo, como profissional, tem demandas que se espera que sejam atendidas, assim, com línguas distintas e linguagens em comum, constitui-se a partir de cobranças (muitas de si mesmo) para promover desenvolvimento do outro.

Fomentando discussões a partir dessas questões, objetivo, nesse trabalho, de forma geral, compreender o processo de (trans)formação do docente de matemática no encontro com aluno surdo. Em específico, busco: 1) Cartografar produções de subjetividades em professor ouvinte de matemática de alunos surdos; 2) Delinear filiações ideológicas na composição da identidade do docente ouvinte de matemática; 3) Verificar como os modos de subjetivação se produzem a partir de dispositivos legais na (re)modelação da prática deste docente.

Sob esse baluarte, tomo como bases para dar sustentação a essa investigação, a Análise do Discurso Francesa, onde se interseccionam o Materialismo Histórico Dialético, a Psicanálise e a Linguística para constituir uma teoria metodológica ou um método teórico e fazem emergir uma disciplina e/ou metodologia de entremeio (Maldidier, 2017), além das recursividades e relações de poder-saber que se apresentam nos enunciados dos sujeitos (Foucault, 2013; 2008). Também tomo a memória e a produção cartográfica de si a partir de narrativas (de narrativas) como forma de compreender as articulações rizomáticas do sujeito conforme Deleuze e Guattari propuseram (Matos; Morais, 2023). Será um constante exercício de ir e vir que imagino que gerará tantas novas formas de devir.

Assim, pensando em uma estrutura *multipaper*, este texto, a partir do final desse capítulo, está dividido em três partes: 1) Tateando o que não vejo; 2) Cheiros de um passado – A lembrança de um futuro esquecido; 3) Um gostinho do que foi dito. Na primeira, construo um caminhar sobre as trilhas que outras pessoas pesquisadoras abriram, vejo os caminhos que foram percorridos, percebo alguns espaços que podem ser ocupados, e, com certeza, não consigo identificar todos, deixando, assim, lacunas de (des)entendimentos de mim, da minha pesquisa e de como posso fazer a ciência avançar nas temáticas da subjetividade do professor de matemática. Mas, por conseguir percorrer e preencher alguns espaços, atendo ao que é necessário na proposição de contribuir cientificamente com a sociedade. Essa parte é composta por três artigos de revisão de literatura que encaminharam à lacuna de pesquisa dessa tese e as bases teóricas que são mobilizadas.

Na parte dois, construo dois textos esquizoanalíticos. Um sobre a minha produção de subjetividade no contexto de professor de matemática ouvinte ao trabalhar com um aluno surdo no ensino médio. Outro num exercício de escrita narrativa de cinco dedos que compõem uma mão. Também construo um texto explicando a cartografia, a esquizoanálise e as bases da análise do discurso de vertente francesa e como elas podem operar nas análises de materiais produzidos com as narrativas. Além disso, procedo com a construção de outros dois artigos que analisam a produção de subjetividades a partir de ideologias que emergirão numa análise discursiva de narrativas de professores.

Já na parte três me proponho a verificar quais contribuições trago para a ciência, para o contexto social e para aplicações nos mais diversos ambientes, apontando para as lacunas que o método que escolhi não me permitiu preencher, na esperança de que esse trabalho seja uma base a se trilhar por outras pessoas que pesquisam sobre as temáticas que são pesquisadas aqui.

2 PARTE I – TATEANDO O QUE NÃO VEJO

Iniciam aqui as seções referentes à parte I da tese.

3 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO ENTRE MATEMÁTICAS E SUBJETIVIDADES:UMA REVISÃO SISTEMATIZADA DE LITERATURA

Resumo

Este artigo investiga as compreensões acerca da subjetividade ligada à matemática materializada em pesquisas de mestrado e doutorado. Para tanto discute subjetividade e modos de subjetivação produzidos a partir da matemática científica, escolar e da cultura. Utilizando o *software* Iramuteq, construiu-se pesquisa quantitativa e exploratória por meio de uma revisão sistematizada de literatura a partir de materiais buscados nas bases de dados BDTD/IBICT e CTD/CAPES. Foram selecionadas 27 dissertações e 14 teses que indicaram que existem bases teóricas comuns às pesquisas sobre subjetividade, indicando métodos para realizar essas investigações e que a matemática escolar era o maior foco das investigações sobre subjetividade e matemática. Além disso, discutiam a formação e atuação docente como formas de subjetivação do professor, constituindo-o como sujeito a partir dos elementos socioculturais que permeiam suas vivências. Disso, esse texto traz um avanço para a necessidade de pensar a articulação entre linguagem, matemática e subjetividade na produção do sujeito, apresentando formas de lidar com o sujeito que se constitui pela matemática e faz com que a sociedade possa pensar o docente de matemática e sua identidade de outra forma.

Palavras-chave: Modos de Subjetivação. Identidade Docente. Linguagem.

Abstract

This article investigates understandings of subjectivity linked to mathematics materialized in master's and doctoral research. To this end, it discusses subjectivity and modes of subjectivation produced from scientific, school and cultural mathematics. Using the Iramuteq software, quantitative and exploratory research was carried out through a systematized literature review based on materials searched in the BDTD/IBICT and CTD/CAPES databases. A total of 27 dissertations and 14 theses were selected which indicated that there are common theoretical bases for research into subjectivity, indicating methods for carrying out this research and that school mathematics was the main focus of research into subjectivity and mathematics. In addition, they discussed teacher training and performance as forms of teacher subjectivation, constituting them as subjects based on the socio-cultural elements that permeate their

experiences. As a result, this text makes progress on the need to think about the articulation between language, mathematics and subjectivity in the production of the subject, presenting ways of dealing with the subject who is constituted by mathematics and enables society to think about mathematics teachers and their identity in a different way.

Keywords: Ways of Subjectivity. Teaching Identity. Language.

3.1 Introdução

A constituição do sujeito se dá a partir de vários eixos formativos, mas podemos dizer que um denominador comum entre eles é a linguagem. Esta que não é única, mas permeia todas as relações, línguas e decisões do indivíduo vem sendo objeto de estudo de vários pesquisadores há um tempo. Um exemplo é a defesa de que a linguagem é o espaço onde a ideologia vai interpelar o indivíduo em sujeito (Pêcheux, 2018), constituindo seu assujeitamento pelas relações de poder envolvidas (Foucault, 2008). Uma outra forma de ver a linguagem é a apresentada por Deleuze e Guattari (2020) quando a compreendem não como um conjunto de realidades preexistentes, mas como uma máquina que é capaz de produzir sentidos, podendo ser acoplada a outras máquinas nesse processo. Porém, temos uma concordância geral de que os sentidos não são dados, eles são criados, produzidos, transformados, metamorfoseados a depender dos agenciamentos e/ou das condições de produção aos quais os indivíduos estão envolvidos.

Um exemplo de linguagem que trataremos aqui é a matemática que faz parte de tantas outras matemáticas (D'Ambrosio, 2019). Sendo um objeto de estudo que, como tantos outros, pode ser enxergado por diversas óticas, este evidencia que produtos do homem, como a ciência, são construídos ou, ao menos, sistematizados por ele e, por isso, compõem-se a partir da realidade de cada um que a propõe. O próprio conceito de ciência já foi amplamente discutido e passa por modificações constantes a depender das bases epistemológicas que são mobilizadas para defini-lo. Hoje, temos uma visão bastante ampla do que é ciência, do que é matemática e como fazer, construir, mobilizar e articular cada um desses para contribuir com a sociedade e fazê-los avançar, mas todos esses conceitos são perpassados ou embasados pela linguagem.

Disso, podemos perceber que, em cada período histórico, o sujeito, a partir de suas necessidades, ia moldando e sendo moldado pelo conjunto de enunciados ditos e não ditos a partir de suas realidades, constituindo suas formas de ser e estar no mundo a partir da sua relação com a linguagem em tantas matemáticas possíveis. Enxergando a matemática como uma forma

de compreender e atuar em sociedade (D'Ambrosio, 2019), vemos que ela já foi vista como singular e não plural, seja como instrumento, ciência, algo produzido pelo homem ou como percebido por ele. Exemplo disso é a matemática enxergada como uma disciplina escolar e seu estudo, bem como as investigações dela como uma disciplina do currículo escolar, pois sob esse prisma, temos uma maior compreensão acerca de suas bases epistemológicas (Valente, 2004) não nos restringindo apenas a isso, pois a compreendemos a partir da multiplicidade de sentidos.

Há quem aponte a matemática como uma base e essencial para o pensamento que veio se formando socialmente a partir do século XVII, mas claramente mais manifestada a partir do século seguinte, podendo ser tratada também como ciência moderna e/ou tecnologias (D'Ambrosio, 1993). Nesse sentido, Lolli (2022) compreende a matemática como uma manifestação da realidade, assim, como tal, está sujeita a fatores que não se consegue controlar, fogem como fluxos, como linhas de fuga, um rearranjo para se continuar desejando avançar (Deleuze; Guattari, 2020). Disso, pode-se apontar a matemática como dinâmica e dinamizadora.

Por ter tais características, essa arte foi fragmentada em diversas frentes: científica, processual, vivencial, experiencial, entre outras. Disso, a formação dos profissionais que atuam com matemática, seja em áreas ligadas ao ensino ou em outras mais práticas como engenharias ou outros bacharelados, vai implicar na forma como ela é vista. Valente (2013) aponta como a matemática escolar é evidenciada dentro dos cursos de formação de professores e como se articula à matemática científica no decorrer da história, devendo este conhecimento ser trabalhado para se ter uma formação mais completa do docente. Fiorentini e Oliveira (2013) historicizam essa formação e apontam a necessidade de aportes teóricos para se compreender como trabalhar com as demandas que a formação de professores de matemática faz insurgir no seio social dos sujeitos.

Entre tantas linguagens e matemáticas, no contexto da educação matemática, Kripka *et al*. (2017) enunciam a linguagem operando como um elemento de mediação que pode auxiliar na construção de conhecimentos matemáticos, fato que nos leva a perceber que pode contribuir com a produção de uma subjetividade, uma vez que a forma de pensar e agir do sujeito é modificada. Nessa tônica, Grilo, Barbosa e Maknamara (2018) vão empreender uma investigação acerca de como os discursos matemáticos atuam na constituição dos sujeitos, compreendendo a matemática não apenas como uma teia de regras e procedimentos, mas como um campo de poder capaz de estabelecer a construção de identidades. Isso acontece porque as formas de compreender o mundo a partir da matemática também traz consigo novas formas de elaborar a constituição de si (González Rey, 2005). Logo, tantas matemáticas fazem emergir tantas formas de ser do sujeito, contribuindo para a noção de que há uma ligação forte entre a

linguagem, a subjetividade e a matemática.

Ainda com Grilo, Barbosa e Maknamara (2018) podemos compreender o ensino da matemática como potente mobilizador da linguagem (matemática), podendo esta ser utilizada para legitimar formas de conhecimento específicas, excluindo outras. Daí Kripka *et al*. (2017) afirmarem que a adoção da linguagem matemática em sala de aula amplia o diálogo acerca de conceitos matemáticos escolares, atuando também na (trans)formação do modo como os estudantes se enxergam como sujeitos lógicos, constituindo identidades acadêmicas e pessoais. Disso, podemos afirmar que a subjetividade dos indivíduos envolvidos nos processos escolares permeados por diversas matemáticas é diretamente impactada pela maneira como a linguagem é mobilizada.

Logo, se vê que a matemática e seu ensino são articulados a partir de bases teóricas e práticas que fazem compor novas epistemologias do ser que são construídas pela linguagem. Nesse sentido, enxergando a matemática também como uma linguagem, tem-se um objeto teórico que se pronuncia como basilar para que se possa discutir outras frentes do que é matemática, como ela é trabalhada, compreendida, enunciada e proposta no seio da constituição dos sujeitos. A partir de Lolli (2022) pode-se compreender uma mutabilidade da linguagem a partir do que se pretendia com a matemática e de como ela era articulada, logo, um campo bastante rico de investigação para compreensão dessa ciência e do sujeito, por exemplo.

Podemos compreender, disso, que a matemática é um tipo de linguagem que opera com particularidades, mas que não foge à noção proposta de linguagem (Lorensatti, 2009), tendo na história já havido uma confusão entre a própria matemática científica e a linguagem matemática (Zuchi, 2004), logo, constituindo novas formas de ser no e compreender o mundo. Isso fez com que, em alguns momentos, a aprendizagem da disciplina fosse enxergada como domínio de um conjunto de técnicas e procedimentos, porém, percebemos que ela é muito mais ampla que isso, podendo, muitas vezes, ocorrer fora do ambiente escolar (Matos; Scipião; Tôrres, 2023), deixando clara sua íntima relação com a interpelação do indivíduo em sujeito.

Pan *et al*. (2011) nos alerta que a linguagem (e aqui acrescentamos que também o sujeito, a matemática e as vivências) não é única e se mobiliza historicamente, inclusive nas diversas fases da vida dos indivíduos. Operando como linhas de fluxo que se atravessam no e pelo sujeito, inclusive fora dele, a linguagem faz com que os enunciados sejam construídos por pontos de tensão dessas linhas, pois a seleção do que se diz, para quem se diz e como se diz, e, além disso, parte de uma pré-existência. Daí, podemos inferir que a matemática, seu ensino e sua aprendizagem não ocorrem sem uma intencionalidade que a preceda e para onde o desejo do sujeito vai indicar, logo, compõem a história dele.

Pensando o sujeito como construído em uma multiplicidade de relações heterogêneas, vemos que a matemática e seu conhecimento não são lineares, mas múltiplos e rizomáticos, tendo a linguagem um papel crucial para a construção da subjetividade na relação do sujeito com a matemática. Assim, questiona-se: como as pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu* têm mobilizado os elementos da subjetividade e da matemática? Tal investigação se mostra profícua uma vez que pode permitir um maior aprofundamento de quem é o sujeito que ensina matemática, como ele incentiva e torna inventiva as aprendizagens da matemática escolar, científica e/ou cotidiana, além de suas intersecções. Disso, o presente texto busca investigar as compreensões acerca da subjetividade ligada à matemática materializada em pesquisas de mestrado e doutorado.

3.2 Referencial teórico

3.2.1 Linguagem e subjetividade

A subjetividade é um processo sempre inacabado, pois o sujeito está sempre sendo assujeitado e interpelado a ser no mundo. Assim, como a experiência geralmente se dá com um outro, às vezes sendo esse outro aquele que somos antes de alguma experiência ou aquele que seremos depois dela, temos uma objetividade na subjetividade. Esta última então é uma característica que vai se compondo na relação, logo, se manifesta na validação ou recusa de práticas, por exemplo (Sartre, 2015). Disso, o Outro com quem o indivíduo se relaciona numa dinâmica para ser sujeito muitas vezes pode ser o próprio sujeito, sua história, sua retórica, seus ecos de ser, elos de si (Mansano, 2009).

Mas, tendo uma relação com outra pessoa não implica que os modos de subjetivação serão os mesmos. Deleuze (2012) fala sobre isso ao levantar a questão sobre os gostos, as afinidades e os desejos que compõem uma pluralidade de tipologias parciais com relação ao sentir-se afetado pelo outro, logo, as produções subjetivas vão variar de sujeito a sujeito. Disso, a subjetividade é uma construção processual, um efeito, um conjunto de sentidos a partir do que se experiencia. Nesse trabalho, o autor ainda fala sobre as necessidades serem algo natural aos homens, mas a satisfação dela ser um produto artificial e/ou cultural.

Nesse ponto, um fato que se evidencia nas últimas duas décadas é a mudança paradigmática de diversas frentes sociais a partir do uso da *internet* e redes sociais, por exemplo. Anseios foram criados, sujeitos produzidos a partir de desejos que não foram criados por eles, mas para eles. A necessidade de ter determinados produtos, a insatisfação constante, a falta de

atenção nas aulas podem ser exemplos trazidos para apontar essa insatisfação constante e essa busca desenfreada pelo vazio, pois como Deleuze (2012) coloca, nunca encontramos o satisfatório. Logo, como nos aponta Moreira (2021), a unicidade dos sujeitos, por mais que passem por processos de padronização passa por diversos fatores que podem ser de cunho biopsicosocial, tendo sua construção contínua e dinâmica, além de atravessada pela linguagem.

Uma questão que é importante que coloquemos é que a subjetividade tem sido mobilizada teoricamente como algo genérico e generalista o que pode ser um problema conceitual e/ou teórico dificultando avanços significativos nas investigações sobre essa temática. Tal tema não é mais circunscrito a uma área específica do saber, logo, pode-se articular diversos elementos quando queremos tratar/investigar a subjetividade (Pan *et al*., 2011). Nesse ínterim, podemos trazer tais bases para a filosofia ou psicologia da educação matemática, para os estudos da linguagem e do discurso, seja por suas relações com a ideologia e/ou pelas relações de poder.

Pan *et al*. (2011, p. 7) entendem que "A linguagem é, assim, uma atividade social e humana; a língua, enquanto plurivalência, é uma semiose infinita, é a memória cultural, que possibilita ao sujeito, ser humano, tornar-se humano, humanizar-se." O sujeito, então, se singulariza a partir de elementos da cultura que se materializam na ordem do concreto e/ou do simbólico em um tempo histórico específico. Essas materialidades se apresentam se forem elementos que conseguem atravessar gerações, permutando semioticamente seus elementos (Garnica, 2008). Ao apropriar-se desses objetos, o indivíduo vai se subjetivando e objetivando a si e aos objetos, pois produz eles a sua maneira e, assim, configura um modo de subjetivação (Pan *et al*., 2011).

O inconsciente se materializa na linguagem e é materializado por ela. Ela permite, ou traz à tona, a expressão daquele a quem o sujeito não consegue desingularizar. Logo, ela faz o sujeito ser a dobra de si, caminhando nas ranhuras da pele de um corpo que não tem órgãos, mas sente, pensa, maquina, deseja e constitui o desejo (Deleuze; Guattari, 2020). O sujeito e a subjetividade estão sendo produzidos a partir de e no entrelaçamento entre acontecimento e estrutura numa perspectiva de constituição mútua (Silva; Garcia, 2011).

3.2.2 Entre linguagens e lugares: matemática e subjetividade

Existem diversas leituras e definições sobre a matemática que vão desde uma arte a um fazer científico. D'Ambrosio (2019) compreende a matemática como uma arte de conhecer, logo, depende do estado histórico e social dos sujeitos que trabalham com ela. Logo,

pode-se afirmar que ela se trata de uma linguagem que precisa ser valorizada e trabalhada a partir das realidades dos sujeitos, pois sob essa perspectiva dialógica é que se pode caminhar para um fazer ético nos processos de ensino e aprendizagem.

Dentro dessa perspectiva da linguagem, se caminharmos mais a fundo para o que tange às relações entre os sujeitos, e para uma discussão sobre o poder, podemos, junto a Ponte (2002), compreender a matemática como um conjunto de fazeres que são produzidos, validados e compartilhados e que vão atravessando gerações. Porém, essa estrutura, produzida pelos indivíduos numa interpelação em sujeitos, é tomada deles, para ser pensada, trabalhada e estruturada de uma forma que não os identifique como autores, mas que lhes seja devolvida para que se mantenham as relações de poder existentes (Bello, 2010).

Como exemplo de como a matemática é permeada e construtora de uma linguagem, de lugares e posições sociais, podemos nos remeter ao trabalho de Matos e Morais (2023) que apontam como os papeis de gênero são fortemente influenciados quando se trata do uso, exercício e docência de matemática. Como também visto em D'Ambrosio (2019; 1993), temos a linguagem operando como uma forma de ser dos sujeitos pela matemática. Esta não é só um ofício, um papel, mas contribui para a identidade dos sujeitos, para as formas como eles lidam e produzem seus mundos (Bello, 2010).

Aqui, marcamos a matemática como uma construção humana, articulada pela linguagem, e entendemos que esta compõe modos de subjetivação dos sujeitos conforme trazido por Moreira (2021). Assim, como existem diversas linguagens, a própria linguagem matemática também se expande por diversas linguagens, pluralizando-se como os sujeitos que a mobilizam (Vilela; Mendes, 2011). Nesse movimento, a subjetividade produz e é produzida pelos sujeitos a partir de suas ações e espaços sociais que ocupam (González Rey; Martinez, 2017).

A matemática enquanto conjunto de técnicas, de modos de fazer, lidar com o mundo, agir nele (D'Ambrosio, 2019), é uma linguagem que produz novas formas de se subjetivar enquanto sujeito. Seu ensino é permeado por diversos fatores que influenciam a prática docente, como, por exemplo: interesse do docente e discentes, relações entre eles, oportunidades nos espaços de trabalho, relações de poder, bem como o ambiente familiar de ambos os sujeitos envolvidos (Pereira; Queiroz, 2023). Assim, ainda com Pereira e Queiroz (2023), vê-se que a prática pedagógica é subjetivada no docente durante sua formação histórica, sendo trabalhada processualmente à medida que este vai compondo e acumulando experiências distintas.

Como utilizamos a linguagem para construir representações, também a utilizamos no processo de ensinar conceitos matemáticos, e provocamos desenvolvimento de

subjetividades, pois cada um constrói significados próprios a partir de suas vivências com a matemática (Kripka *et al*., 2017). Logo, compreender essa interseção aponta impactos importantes para a aprendizagem, o ensino e a pesquisa na área da matemática.

3.3 Metodologia

Investigar a subjetividade, os modos de subjetivação, a linguagem e a matemática, bem como suas intersecções é um processo que não emerge sem que as próprias subjetivações estejam ocorrendo, assim, esse trabalho é fruto de transformação de si numa busca por transformar o outro que o lê. Nesse sentido, numa perspectiva de caracterização, tomando como base o trabalho de Prodanov e Freitas (2013), indicamos a pesquisa como básica, pois busca investigar um fenômeno para gerar conhecimentos novos sobre ele. Sendo quantitativa e exploratória (Gil, 2002), caminha para uma maior familiaridade com o tema, investigando compreensões acerca da intersecção entre as três frentes citadas no início do parágrafo.

Dessa forma, procedeu-se com a construção de uma pesquisa bibliográfica, que se configurou em uma Revisão Sistematizada de Literatura (RSL) apontando para um estado da questão, pois, como traz Codina (2018), há ligações teóricas com as Revisões Sistemáticas de Literatura, mas a primeira carrega particularidades mais condizentes com as pesquisas em ciências humanas e sociais. Com isso, o quadro abaixo foi construído como guia.

Quadro 1 – Descrição metodológica da pesquisa

Etapa	Resultado da Etapa
1) Elaboração de Questões de Pesquisa	1) Como a matemática tem produzido subjetividades? 2) Como o sujeito se constitui a partir da relação com a matemática? 3) Que articulações são apontadas entre matemática e subjetividade?
2) Definição de Bases de Dados	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da CAPES.
3) *String* de busca	Matemática AND Subjetividade
4) Elaboração de Critérios de Exclusão	1) Textos que tratavam de subjetividade sem relação com os processos escolares e a matemática. 2) Trabalhos que já haviam sido selecionados numa base. 3) Trabalhos que não fossem da pós-graduação stricto-*sensu*. 4) Trabalhos indisponíveis nas bases de dados e/ou não encontrados em buscas de outros portais.

5) Elaboração de Critérios de Inclusão	1) Textos que apresentavam interseccionalidades entre subjetividade e matemática. 2) Trabalhos em Língua Portuguesa, defendidos e publicados no Brasil.
6) Produção de dados	Construção em Planilha do Excel de distribuição dos dados a partir dos dados: identificação de autor, ano, instituição, nível, área do programa de pós-graduação, instituição, região do país, objetivo, questão-problema, justificativa, metodologia, e questões de pesquisa.
7) Análise de Dados	Bibliometria (Chueke; Amatucci, 2022).

Fonte: elaborado pelo autor.

Além das informações apontadas no quadro, é válido pontuar a ausência de recorte temporal inicial uma vez que também julgamos interessante a noção de como a temática vinha evoluindo. Quanto ao recorte final, este se deu nas datas de coletas de dados que ocorreram em 17/06/2023 às 15:26 e em 18/06/2023 às 09:42, respectivamente, para BDTD e CTD. Observar de forma quantitativa os dados qualitativos é um caminho para a possibilidade de enunciação de para onde caminham as pesquisas nessa área. Além disso, permite uma menor influência do pesquisador no tratamento dos dados, mas não perdendo a qualidade da análise, nem anulando as subjetividades dos pesquisadores envolvidos.

Disso, o presente artigo analisa como se apresentam, constroem e mobilizam os saberes referentes às temáticas estudadas, subjetividade e matemática, nos programas de pós-graduação. Pautado na Bibliometria, verifica como classes de palavras se configuram como formas de compreender as tendências, concordâncias e divergências nos enunciados dos autores dos dados primários (resumos de teses e dissertações).

Ao proceder com a pesquisa utilizando a string de busca a partir da conexão dos termos pelo operador booleano *AND* tivemos como retorno, na BDTD, 468 trabalhos, sendo 290 em nível de mestrado e 178 em nível de doutorado, enquanto na CAPES a devolução foi de 290 trabalhos, sendo 178 dissertações e 112 teses. Em um primeiro momento, foi feita a leitura do título dos textos sendo possível, a partir dessa análise prévia, a redução de trabalhos para um total de 129, sendo 101 (57 dissertações e 44 teses) da BDTD e 28 (21 dissertações e 7 teses) da CTD.

Continuando com a aplicação dos critérios da etapa 4 e com a leitura dos resumos das teses e dissertações, mas não se restringindo a essa parte do texto, lendo outros elementos

dos trabalhos para proceder com o proposto na etapa 6, foi feita uma diminuição do volume de textos para 27 dissertações e 14 teses. Os dados foram tratados utilizando o *software* Iramuteq. O *corpus* foi composto por 41 textos, divididos pelo programa em 370 segmentos de texto, com 13237 ocorrências, divididas em 2750 formas e 1584 hapax (palavras que só aparecem uma vez), totalizando 11,97% das ocorrências e 57,60% das formas.

3.4 Resultados e discussão

Compete primeiro fazermos uma análise de como os dados se apresentavam com relação às cinco regiões do país: Norte (2), Nordeste (12), Centro-Oeste (4), Sudeste (17) e Sul (6). Considerando o volume de pessoas que se encontra nas regiões Sudeste e Nordeste, esse pode ser um fator que justifique as investigações terem uma maior concentração nelas, pois, espera-se que as pós-graduação stricto *sensu* acompanhem essa tendência populacional. Por outro lado, se pensarmos em como se dá o cenário dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, vemos que há uma forte concentração no eixo Sul/Sudeste, o que não explicaria a diferença, proporcionalmente falando, da relação com o Nordeste. Além disso, há uma discrepante concentração no sudeste, o que não explicaria a pouca diferença, proporcionalmente falando, com relação ao nordeste.

Se analisarmos a distribuição no Nordeste, veremos que a maior concentração dos trabalhos se dá no Pernambuco sendo cinco trabalhos orientados pela mesma docente, o que nos dá uma indicação de que possivelmente haja um grupo de investigação que se dedica a essas temáticas ou outras que tangenciam ou interseccionam estas. Os dois trabalhos do Rio Grande do Norte foram orientados pelo mesmo orientador que investiga subjetividades na Educação Matemática o que pode servir de indicativo do porquê o Nordeste figurou como segunda região com maior número de trabalhos.

O primeiro texto retornado na investigação datava de 1981, mas ele não foi selecionado quando da aplicação dos critérios elaborados nas etapas 4 e 5 do Quadro 1, tendo a distribuição a seguinte composição: 2003 (1), 2004 (1), 2005 (3), 2007 (1), 2008 (1), 2011 (2), 2014 (2), 2015 (1), 2016 (2), 2017 (2), 2018 (3), 2019 (5), 2020 (4), 2021 (8), 2022 (5), o quadro 2 aponta para as autores, ano e instituições dos trabalhos.

Quadro 2 – Distribuição dos trabalhos que compõem o corpus

Mestrado		
Autoria	**Título**	**Instituição**
Barros (2004)	A produção de sentido nas histórias...matemáticas	UFRGS
Santos (2005)	Impasses na sala de aula de matemática: indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade	UFMG
Digiovanni (2005)	Entre a sensibilidade e a razão: múltiplas vozes de professores de matemática enunciadas em um processo reflexivo	UFPR
Paula (2005)	Estilos de docência em narrativas de professores e professoras de matemática	UFMG
Malvaccini (2008)	O “tornar-se o que se é” do professor de matemática e o espaço escolar	UFJF
Aurich (2011)	Jogos de verdade na constituição do bom professor de matemática	UFRGS
Ripe (2011)	Modos de Dizer e Ver Educação (e) Matemática: a incitação à reflexão como dispositivo em um curso de formação continuada.	UFRGS
Cunha Neto (2016)	A identidade profissional dos professores formadores nos cursos de licenciatura em matemática	UFTM
Ferreira (2017)	A intencionalidade na ação do professor de matemática: discussões éticas da profissão docente	UFTM
Baião (2017)	Um olhar de alunos reprovados sobre suas trajetórias escolares na matemática	UFMG
Santos (2018)	Narrativas de um professor de matemática: produção de subjetividades alinhada ao discurso neoliberal	UFMS

Sales (2018)	Solidez da escola na pós-modernidade: uma viagem pelos caminhos das subjetividades de alguns alunos e de um docente em matemática.	UFPE
Silva (2019)	Jogar, aprender e ensinar: ressignificação da matemática por estudantes de pedagogia	UnB
Diniz (2019)	Os *foregrounds* de estudantes quilombolas e suas intenções em aprender matemática	UFPE
Souza (2019)	Alice no país da diferença: uma aventura pelo devir professor de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental	UFPE
Costa (2020)	A busca por algo novo e sobretudo singular: estratégias que possibilitem rupturas aos entrelaçamentos discursivos em relação à prática docente em matemática	UFPE
Oliveira (2020)	Formação inicial dos professores com africanidades no processo de ensinar e aprender matemática no contexto escolar	UFU
Braúna (2020)	*Foregrounds* e objetivos de aprendizagem na educação matemática: narrativas de estudantes em uma escola de tempo integral no município de Mossoró/RN	UERN
Santos (2020)	Relação entre o professor de matemática e o intérprete de Libras: diferenças e repetições no processo de ensino	UFPE
Castro (2021)	Ensinar matemática para resolver problemas da vida real: significações acerca do ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	UFPI
Conceição (2021)	Alice no País da Colaboração: pensamentos algébricos nos anos iniciais do Ensino Fundamental	UFSC
Santi (2021)	Narrativas de vida de educadoras matemáticas paranaenses: marcas de gênero em um diário de uma feminista	UNESP

Brito (2021)	Subjetivação e regime de verdade: percurso que perpassaram as mulheres da educação matemática	UFPE
Bonfanti (2021)	Da docência agenciada pelo ensino remoto: movimentos de uma matemática menor	UNIPAMPA
Matos (2022)	A complexa construção do corpo: entre o real e o imaginário do professor de matemática gay	UERN
Pereira (2022)	A orquestra da vida apresenta a relação entre subjetividade e o ensino de matemática: a prática pedagógica no novo palco do ensino remoto	UFPE
Farias (2022)	Narrativas autobiográficas do percurso formativo de egressos da Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL.	UFMS
Doutorado		
Quiceno (2003)	(Re)constituição do ideário de futuros professores de matemática num contexto de investigação sobre a prática pedagógica	UNICAMP
Araújo (2005)	O educador de matemática no espaço dialógico das díades: uma abordagem psicológica da subjetividade na ação docente	UFPE
Silva (2014)	A educação matemática e o cuidado de si: possibilidades foucaultianas	UNESP
Rodrigues (2014)	O saber matemático escolar na subjetivação de trabalhadores	UFPA
Oliveira (2015)	Aprendizagem e constituição profissional de uma professora de matemática: um estudo de si	UNICAMP
Tártaro (2016)	Ex docente: invenções do devir-guerreiro no professor de matemática	UNESP
Borba (2018)	A sala de aula como espaço psíquico: articulações entre a	UFRPE

	didática, a psicanálise e a relação ao saber na proposição de uma tipologia de contrato didático	
Tivane (2019)	Africanidades no processo formativo de professores de matemática	UFU
Fonseca (2019)	Etnomatemática na escola: a questão do sujeito	UNICAMP
Both (2021)	Outros diamantes: histórias da formação de professores (de matemática) em uma região de garimpo	UNESP
Gomes (2021)	Fascículos de experiências: rastros de um estudo com crianças e matemáticas, inventividade e cultura ou pesquisar em modo João	UNESP
Santos (2021)	Identidade profissional docente em memoriais de formadores de professores de matemática	UFPA
Luz (2022)	(Re)significando as experiências vividas: um olhar para a constituição identitária de professores de matemática, por meio das narrativas (auto)biográficas	PUC-SP
Santos (2022)	Efeitos das avaliações externas na prática profissional de professores que ensinam matemática.	UFMS

Fonte: elaborado pelo autor.

Vê-se que houve uma tendência de aumento das pesquisas, a partir das selecionadas, sobre a temática nos últimos anos. Compreender a forma como os indivíduos são convocados a se representarem enquanto sujeitos é algo cada vez mais atual e, por isso, uma área de pesquisa emergente, o que é um resultado que contribui para justificar a importância desse trabalho. Um aumento significativo de textos defendidos no ano de 2020-2022 pode ser justificado pelo período da pandemia causada pelo SARS-CoV-2, uma vez que este causou uma mudança paradigmática sobre as formas que (con)vivemos no mundo. Mas essa hipótese pode ser apenas uma leitura superficial, pois quando verificamos os trabalhos, podemos perceber que a educação matemática demanda articulações com outras áreas do saber como as ciências sociais, filosofia, psicologia, entre outras, evidenciando que a subjetividade pode ser vista sob

um prisma interdisciplinar não estando limitada a uma área específica.

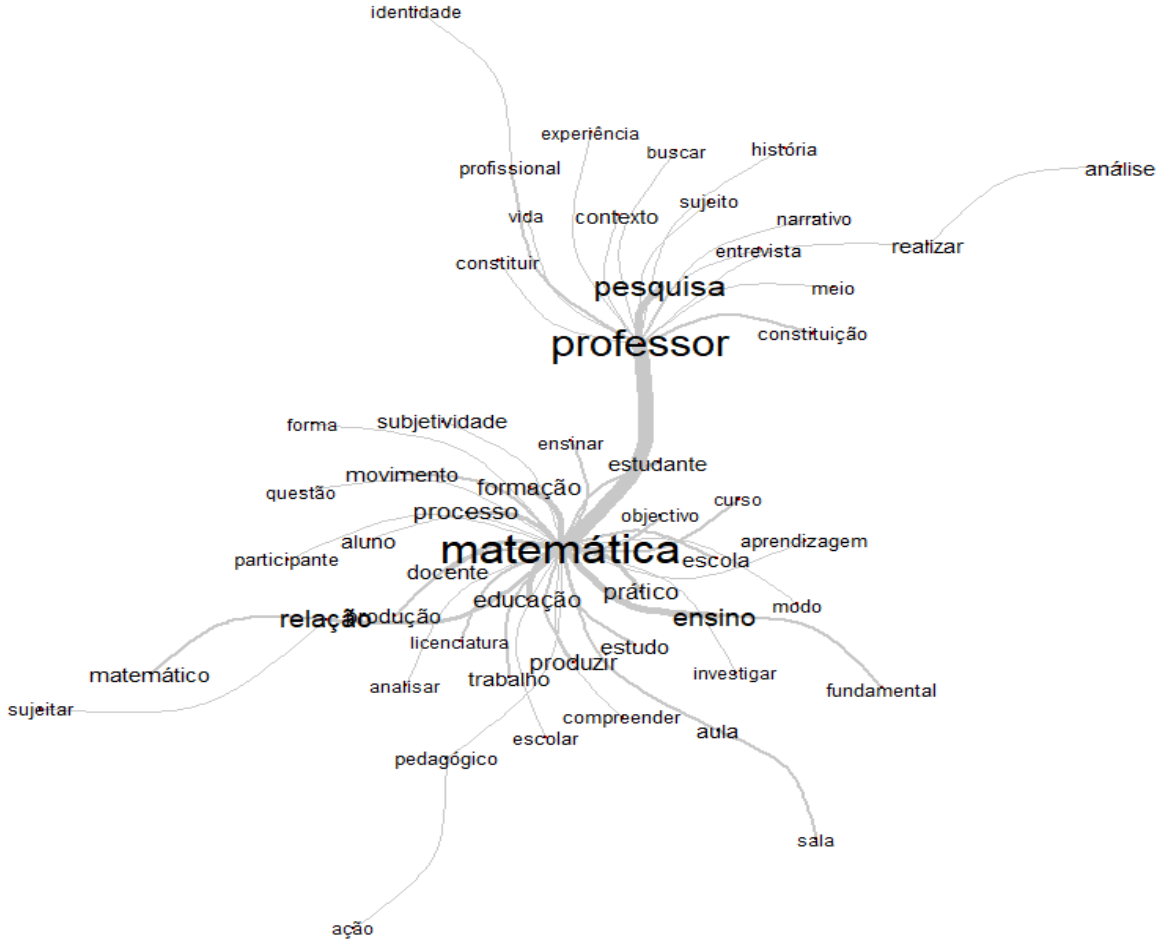
Assim como Deleuze (2012) aponta que um todo é algo que só pode ser criado em totalidade, acreditamos que as pesquisas sobre subjetividade vêm em um movimento não particular. González Rey e Martinez (2017) também explicam como a questão da subjetividade pode influenciar a forma como os sujeitos experienciam a vida. Logo, pesquisas sobre subjetividade são formas de compreender como o próprio pesquisador se subjetiva, encontra-se consigo num processo de investigação sobre o Outro. Aqui, temos uma forma de criar mecanismos de lidar com a vida, produzi-la e como a pandemia da COVID-19 assolou a humanidade, tomando-lhe a vida em tantas formas, a pesquisa operou como um recurso à vida.

Fazendo análise estatística e de Classificação Hierárquica Descendente, o corpus foi constituído por 41 textos, divididos em 370 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 318 STS (85,95 %). Após análise do material, ele foi categorizado em 6 classes: Classe 1, com 73 ST (22,96 %), Classe 2, com 43 ST (13,21 %), Classe 3, com 53 ST (16,67 %), Classe 4, com 40 ST (12,58 %), Classe 5, com 68 ST (21,38 %), Classe 6, com 42 ST (13,21 %).

Caso pensemos somente numa alta frequência de palavras, mais especificamente da ordem de raiz quadrada do número de formas ativas (1737), encontramos as seguintes palavras: matemática, professor, pesquisa, relação, ensino, processo, formação, prático, produzir, educação, docente, matemático, produção, movimento, escola, estudo. Na figura 1 temos uma noção de como se articulam esses termos a outros. Tal dado nos indica a uma associação da matemática sob a perspectiva escolar e associa os processos de subjetivação ligados à matemática por fenômenos vivenciados na educação.

Uma preocupação que surge é se a crença que a matemática só é um fenômeno visto na escola pode ser associada ao regime capitalista de produção dos sujeitos (Guattari; Rolnik, 2005). Isso porque se a maioria das pesquisas relaciona matemática ao contexto escolar, talvez estejamos, enquanto sujeitos cientistas, dotados de um regime de verdade científico que nos autoriza a investigar e falar sobre essa matemática, nos desconectando das demais matemáticas ou da produção sobre elas, principalmente no que tange à subjetividade. São jogos de linguagem que são mobilizados e nos permitem falar sobre algo (Vilela; Mendes, 2011), nos incentivam a dissertar sobre, a investigar suas dinâmicas, logo, há uma produção de nós quando tratamos dessa dinâmica (Deleuze; Guattari, 2020) e essa realidade acaba por nos afastar mais ainda de pesquisas sobre a constituição dos sujeitos a partir de outras matemáticas.

Figura 1 – Grafo de ligação entre palavras



Fonte: **e**laborada pelo autor.

Como o Capitalismo é uma ideologia “dominante”, ele produz ideias e ideais de comportamento que o retroalimentam e que produzem escândalos sobre o pensamento acerca da possibilidade de viver sem ou fora dele. Logo, como inventar novas maneiras de viver? A partir do desejo não capturado. O desejo é o que nos move a pensar em novas formas de se configurar enquanto indivíduos viventes (Mansano, 2009; Deleuze, 2012). Disso, podemos pensar a matemática como produtora de subjetividades a partir de uma invenção recursiva de nossas crenças e sempre pensar como refletiram Valente (2013) e Fiorentini e Oliveira (2013).

Todas essas questões são históricas, marcam-se num período que reflete e produz as práticas dos sujeitos (D’Ambrosio, 2019; Foucault, 2008). Por exemplo, na Idade Média, o sujeito não passava por processos de singularização próprios, a partir de suas experiências, mas por processos totalizantes que levavam em consideração seu nascimento, sua ordem política, sua conjuntura social familiar, como em processos de castas. Sua identidade era composta socialmente, mas pré-determinada e com pouca relação às suas vivências pós-nascimento (Pan *et al*., 2011).

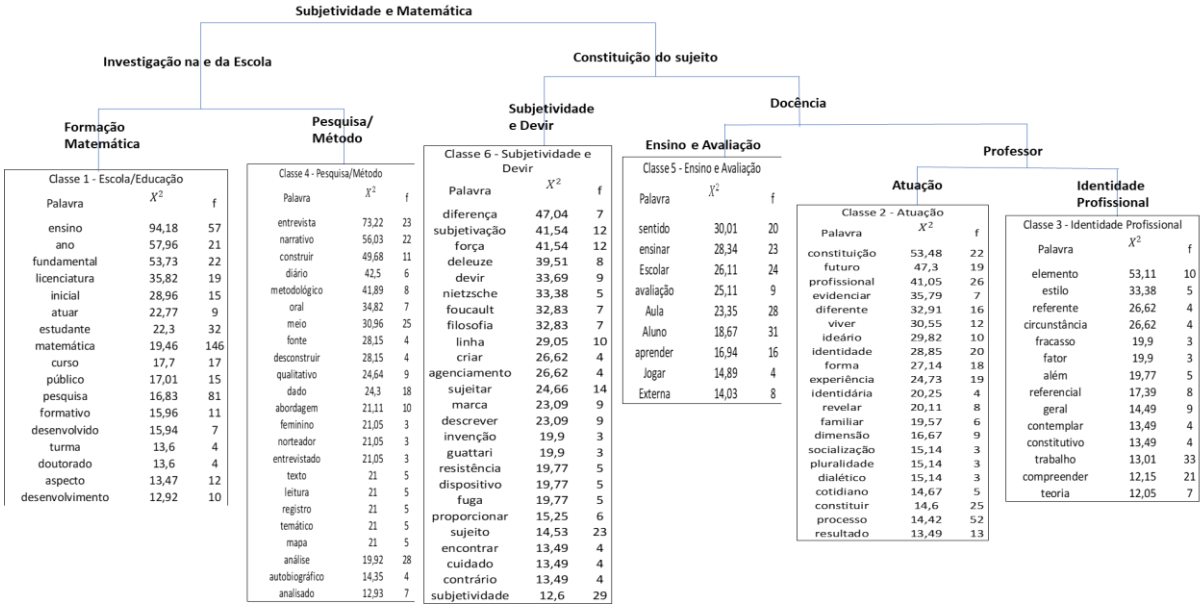
Com a Idade moderna, há uma quebra paradigmática e a composição identitária do sujeito vai se delinear de outra forma bem mais particular. O Renascimento marca novas visões sobre o mundo, inclusive nas possíveis interferências que o homem pode fazer nele, logo, a identidade vai sendo moldada a partir das relações muito mais particulares. Da mesma forma que a ciência e a religião se transformaram, por serem características humanas, também se transformou o homem num processo dialético (Pan *et al*., 2011). A matemática não ficou inerte a esse processo, pois por ter íntima relação com o homem, suas vivências, formas de vida, foi (se) produzindo (a partir de) linguagens e fazendo emergir novas para que o sujeito possa experienciar o mundo a partir de suas realidades.

É nessa produção de afetos que o desenvolvimento subjetivo acontece, pois não se consegue dissociar realidades dos sujeitos deles mesmos (González Rey; Martinez, 2017), e a matemática é uma dessas realidades, o que faz com que a produção dos sujeitos se dê junto a ela. Disso, como a família é um lugar de afeto, o sujeito se produz junto e pelo outro desde os seus cuidados parentais. Nesse sentido, compõe-se pelo social, negando e reinventando práticas a partir da reprodução contínua destas (Silva; Garcia, 2011; Bello, 2010).

E quantas matemáticas não podem estar envolvidas nessas práticas? É nesse sentido que temos tantas matemáticas quanto temos sujeitos históricos e sociais (D'Ambrosio, 2019), não podendo ser plausível nos restringir à escolar. Daí que Silva e Garcia (2011) apontam que há uma composição percebida pelo sujeito, o seu consciente, e algo que ele não consegue identificar racionalmente que fica em seu inconsciente. O porquê na nossa pesquisa a maioria das investigações se debruçava sobre o ambiente escolar é mais um elemento que encontramos para refletir. Uma hipótese que apontamos é como o sistema capital é capaz de operar/atuar na esteira da lógica científica, conduzindo pesquisas para uma homogeneização que visa diminuir arestas dos indivíduos, interpelando-os em sujeitos docilizados, numa constituição do outro mais controlável, contornável (Guattari; Rolnik, 2005).

Ao retomarmos a CHD mais especificamente, vimos que ela dividiu em seis classes o material. Na figura 2, temos essa divisão.

Figura 2 – Classificação Hierárquica Descendente do corpus da pesquisa



Fonte: elaborada pelo autor.

Vê-se que as classes se articulam em eixos, estando ligadas as classes 1 e 4, e esse ponto de conexão chamamos de Investigação na e da escola. A palavra ensino teve o maior qui-quadrado em relação à classe 1, o que indica que os processos de formação em matemática dependem muito de como esse ensino se apresenta e se comunica com os sujeitos aprendentes. Não é possível pensar em ensino sem pensar em um caráter formativo que pode passar pela escola ou não, uma vez que o desenvolvimento das pessoas depende da forma como atuam no mundo. Nesse sentido, Valente (2013) defende que a formação de professores deve levar em consideração a história da matemática a e os espaços sociointeracionais dos sujeitos envolvidos.

Pereira e Queiroz (2023) em um estudo sobre o ensino remoto advindo da pandemia evidenciou as mudanças paradigmáticas que ocorrem nos sujeitos em sua formação durante seu exercício docente, evidenciando que as realidades vivenciais influenciam diretamente na forma como os conteúdos são trabalhados. Não só os conteúdos, pois, como afirma D'Ambrosio (1993), todos os espaços são favorecedores de uma possível aprendizagem. Tais questões demandam do docente uma atualização metodológica e ao mudar suas práticas, suas crenças vão sendo transformadas, logo, emerge um novo sujeito a partir da internalização de elementos e exteriorização de outros, em um fluxo contínuo de si sobre si (Sartre, 2015).

A classe 4 que trata das investigações sobre o ato de ensinar traz inúmeras abordagens metodológicas, e nos dá um indicativo de como as investigações sobre a subjetividade tem se configurado no país. Partindo de vieses qualitativos de coleta de dados

como diários, entrevistas, narrativas autobiográficas, desconstrução e cartografia, por exemplo, constroem noções sobre como o sujeito vem do indivíduo interpelado por uma ideologia a assumir posturas, a enunciar, a se pronunciar. É aí que Fiorentini e Oliveira (2013), ao discutirem a formação do professor que ensina matemática, sugerem que analisar as práticas docentes a partir de narrativas ou a partir de outras pesquisas durante a licenciatura lhes permite construir uma prática mais alinhada e segura. Logo, emerge junto do sujeito professor, o sujeito pesquisador, produzindo modos de se subjetivar a partir da curiosidade, da necessidade de fornecer ao outro uma ação educativa mais propícia e respeitosa a suas aprendizagens.

A classe 6 que trata de subjetividade e devir já aponta alguns autores com quem essa temática é comumente trabalhada como Deleuze, Nietzsche, Foucault e Guattari. Nesse texto, apontamos outros que discutem materialidades sobre a subjetividade como forma de ampliar a discussão. Mas, algumas palavras nos remetem a um processo comum quando refletimos sobre a subjetividade. A diferença na repetição, tese de Deleuze e que se pode articular a outras linhas de fuga, por exemplo, nos indicam que mesmo que o sujeito queira repetir uma prática, sempre haverá algo novo emergindo ali, pois o indivíduo já fora atravessado por tantas linhas (do tempo, do espaço, do dizer, do experienciar) que não há como repetir algo.

Assim, Mansano (2009) nos diz que a subjetividade não está dada, é produzida no seio social. Logo, há um continuum histórico sobre como a história se produz e como a história dos sujeitos se compõe a partir de regras e determinações. Mas uma questão que pode surgir é: O mundo está dado? Não, pois cada sujeito sente e atribui sentidos de forma particular, e, por isso, a memória coletiva se singulariza no e pelo sujeito mesmo que este não seja dono daquilo que enuncia. Há uma reinvenção diária e constante do cotidiano.

Daí que Moreira (2021) defende que a subjetividade é um processo pelo qual o indivíduo é interpelado a se perceber e se construir sujeito a partir daquilo que constrói como discurso (incluindo o que não é dito). Isso faz com que cada sujeito seja único e complexo, pois cada um sofre influências de fatores biológicos, culturais, sociais e emocionais e os internaliza e/ou externaliza de forma muito particular na cultura (Deleuze, 2012). A subjetividade então é uma construção contínua e dinâmica que mobiliza as noções que se tem de si e as formas de se localizar no mundo. Isso pode ser influenciado por diversos fatores, como a linguagem, a educação, a cultura, a espiritualidade, entre outros (Moreira, 2021). Porém, sempre se pode ter o desejo sendo capturado (Guattari; Rolnik, 2005; Mansano, 2009), e um exemplo que temos nos dias de hoje são as tecnologias e redes sociais.

As classes 2 e 3 nos permitem compreender como o professor tem sua identidade profissional emergindo a partir de sua atuação profissional. Existem diversas dimensões que

são mobilizadas na formação do sujeito professor, por exemplo familiar, profissional, e seu cotidiano. Para Silva e Garcia (2011) subjetivar-se é encontrar uma forma de lidar com a vida, logo, os modos de subjetivação são as formas como os seres se constituem sujeitos a partir de suas experiências e da produção de significados destas. Assim, o sujeito docente vem de um indivíduo que tem muitos fluxos que o atravessam e precisa pensar em quais promoverá aos sujeitos aprendentes com ele, precisando, como D'Ambrosio (1993) aponta, articular tais questões à cultura deles. Isso porque as experiências de ensino e aprendizagem não são individuais, mas perpassam e são produzidas constantemente pelas realidades coletivas vivenciadas pelos sujeitos sociais.

Há toda uma produção capitalística para prender os indivíduos em redes de saber alienantes (Guattari; Rolnik, 2005) e precisamos compreender isso para que possamos intervir em prol de uma educação emancipadora que promova uma literacia científica e matemática (Matos; Scipião; Tôrres, 2023). Com o avanço das tecnologias, tivemos um crescimento acentuado de acesso às redes de comunicação e informação e isso promoveu mudanças significativas nas formas como a sociedade tem se constituído, logo, com reverberações no ensino. Não só isso, também nas formas como os sujeitos interagem, se apresentam, logo, como se percebem e se enunciam. Temos novos devires, ou a ausência de um devir já que os indivíduos acabam por reproduzir práticas influenciadas e capitaneadas.

Isso acontece porque as matemáticas de influência têm sido produzidas de forma a uma busca por padronizar os sujeitos, ignorando suas particularidades, suas regionalidades. Isso nos leva a discutir a classe 5, pois vemos que as pesquisas que tratam de subjetividade e matemática também podem enveredar para uma investigação que envolva os sentidos atribuídos ao ensino e avaliação. Tal abordagem precisa ter ligação com a linguagem que é utilizada na sala de aula, uma vez que a partir dela podem se construir significados sobre conceitos matemáticos e para a reflexão crítica sobre a realidade (Matos; Scipião; Tôrres, 2023; Lorensatti, 2009).

Como a linguagem é base para a comunicação, enunciação de ideias, sentimentos e valores, pode influenciar a forma como as pessoas se percebem e se relacionam com outras (Moreira, 2021; Matos; Morais, 2023). Disso, a avaliação é sempre um momento de reflexão do professor sobre quem ele é, o que ensinou, quem são os alunos, como aprenderam e nesse processo vão se compondo reflexões sobre quais matemáticas foram mobilizadas. Isso traz uma composição externa que precisa ser trabalhada dentro do indivíduo para que possa externar, enquanto sujeito, posicionamentos materializados em suas crenças e ações, e, de forma dialética, volte a internalizar os efeitos de sentido desse processo de externalização e vai

compondo sua identidade docente (mas não se restringindo a essa).

Quando falamos em construir uma identidade, formar um sujeito, vimos que existem práticas internas e externas, fluxos que atravessam, percorrem muitos ambientes e confluem no sujeito (Matos; Morais, 2023). Daí também falarmos em matemáticas no plural por entendermos elas junto a D'Ambrosio (1993) como algo muito maior do que contar e medir, são uma linguagem que constrói outras, inclusive podendo ser relacionada com as formas como os regimes tecnológicos são prescritos (Foucault, 2017). O reflexo disso na sala de aula é a produção de um sujeito professor que se vê interpelado a aulas que precisam ser mais dinâmicas, atrativas e articuladas aos saberes cotidianos dos sujeitos. Com o avanço de vídeos curtos, os alunos também têm buscado o ensino dividido em períodos mais curtos, uma vez que a atenção deles não é mais capturada tão facilmente, o que é mais uma demanda que fará com que o sujeito docente precise repensar suas matemáticas de ser e estar mundo.

3.5 Considerações finais

Este artigo buscou investigar as compreensões acerca da subjetividade ligada à matemática materializada em pesquisas de mestrado e doutorado. Utilizando um tratamento estatístico dos dados coletados nas pesquisas, tivemos resultados que apontaram para uma análise em seis subeixos que se articulavam em eixos e, por ascendência, nos levaram a responder como as pesquisas em nível de pós-graduação *stricto sensu* têm mobilizado os elementos da subjetividade e da matemática?

Partindo de discussões sobre a escola, educação, os métodos de pesquisa mais comumente utilizados nessas áreas, verificou-se como a matemática geralmente é vista só sob o seu viés escolar e/ou científica no que tange à formação de professores. Isso desemboca na constituição desse sujeito que tem suas subjetividades e modos de subjetivação constituídos pela sua prática profissional e pelas formas como a sociedade está configurada. Partindo de elementos do exercício docente como planejamento e avaliação, viu-se como alguns mecanismos vivenciados pela sociedade são influenciadores de quem é esse sujeito docente. Evidenciamos as tecnologias como forma de mudança paradigmática da configuração da educação de forma geral, constituindo uma nova forma de conhecer e estar no mundo do ensino, ou seja, criando um sujeito novo a partir de novas matemáticas.

Tais apontamentos contribuem para um avanço das pesquisas em educação matemática e das pesquisas em subjetividade, uma vez que apontam que a matemática é uma linguagem que produz outras, assim, produz outros sujeitos, logo, demandam investigações

sobre como esse fenômeno de produção acontece. Isso pode proporcionar novas formas de enxergar o professor de matemática, a própria matemática e os fenômenos envolvidos socialmente hoje, bem como indicar respostas para aflições vivenciadas nos espaços escolares com relação à matemática como disciplina do currículo. Além disso, pode auxiliar nas formas como lidamos com o sujeito que se constitui e constitui várias matemáticas a partir da matemática científica e/ou escolar, sendo um primeiro passo para preencher lacunas acerca da subjetividade e da matemática.

É interessante perceber que o método empregado nos trouxe limitações como a necessidade de aplicação de critérios de inclusão e exclusão que partiram do entendimento da autoria desse trabalho do que seria contributivo para atingir o objetivo dele. Logo, algum trabalho pode ter ficado de fora pela forma subjetiva com que se dá essa aplicação dos critérios. Além disso, as bases de dados, apesar de serem bastante robustas e representativas, podem não ter algum trabalho que poderia entrar nesse texto depois da aplicação dos critérios. Disto, para futuras pesquisas, sugere-se uma investigação sobre como a produção de subjetividades se dá durante a formação de professores de matemática, seja analisando as falas dos sujeitos, seja investigando os projetos de curso.

Referências

BELLO, Samuel Edmundo Lopez. Jogos de linguagem, práticas discursivas e produção de verdade: contribuições para a educação (matemática) contemporânea. **Zetetiké**, v. 18, n. 34, p. 545-574, 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646662/13564. Acesso em: 26 ago. 2024.

CHUEKE, Gabriel Vouga; AMATUCCI, Marcos. Métodos de sistematização de literatura em estudos científicos: bibliometria, meta-análise e revisão sistemática. **Internext**, v. 17, n. 2, p. 284-292, 2022. Disponível em: https://internext.espm.br/internext/article/view/704. Acesso em: 04 out. 2023.

CODINA, Luís. **Revisiones bibliográficas sistematizadas**: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. Barcelona: Máster Universitario em Comunicación Social. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra, 2018. 87p. Disponível em: http://hdl.handle.net/10230/34497. Acesso em: 25 jun. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: uma visão do estado da arte. **Proposições**, v. 4, n. 1, p. 7-17, 1993. Disponível em:

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8670627/29707. Acesso em: 02 out. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**-Elo entre as tradições e a modernidade. 6ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade:** Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Trad. Eni P. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**- Capitalismo e Esquizofrenia. V. 2ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2020.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas?. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, v. 27, p. 917-938, 2013. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/8286. Acesso em: 03 out. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque; José Augusto Guilhon Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTINEZ, Albertina Mitjáns. El desarrollo de la subjetividade: Una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educaión Y Desarrollo Humano**, v. 12, n. 2, p. 3-20, 2017. Disponível em: http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/articulo.asp?id=6. Acesso em: 07 out. 2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade**: Os Processos de Construção da Informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GRILO, Jaqueline de Souza Pereira; BARBOSA, Jonei Cerqueira; MAKNAMARA, Marlécio. Discurso da Matemática Específica para Ensinar e a Produção do Sujeito'Professor (a)-de-Matemática'. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, p. e20040, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/KWK7yhnztjVcF4ZMC73rkfs/#. Acesso em: 25 ago. 2024.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7 ed.

Petrópolis: Vozes, 2005.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute *et al*. Educação em ciências e matemática: a função da linguagem no contexto da sala de aula. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 19, p. e2982, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/cY3pXdCVmQWgXbNKCgN85FD/#. Acesso em: 25 ago. 2024.

LOLLI, Gabriele. A questão dos fundamentos entre matemática e filosofia: visão geral introdutória. **REMATEC**, v. 17, n. 41, p. 01-19, 2022. Disponível em: https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/432/430. Acesso em: 02 out. 2023.

LORENSATTI, Edi Jussara Candido. Linguagem matemática e Língua Portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. **Conjectura**: filosofia e educação, v. 14, n. 2, p. 89-99, 2009. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/linguagem.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/78. Acesso em: 04 out. 2023.

MATOS, Efraim de Alcântara; MORAIS, Marcelo Bezerra de. Corpos-rio(s) de professores de matemática gays: infância(s) e formações de sujeitos. **Horizontes**, v. 41, n. 1, p. e023015, 2023. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1566. Acesso em: 06 out. 2023.

MATOS, Efraim de Alcântara; SCIPIÃO, Lara Ronise de Negreiros Pinto; TÔRRES, Lucas Matheus Garcia. Proposta Didática para o Ensino de Matemática do 6o Ano do Ensino Fundamental Utilizando Dados da Pandemia da Covid-19. **Abakós**, v. 11, n. 1, p. 104-124, 2023. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/view/29446/20827. Acesso em: 05 out. 2023.

MOREIRA, Rita de Cássia Costa. Gaiolas discursivas, educação e subjetividade. **Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE)**, v. 1, n. 1, p. e202109, 2021. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/revnupe/article/view/13162. Acesso em: 3 out. 2023.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza *et al*. Subjetividade: Um Diálogo Interdisciplinar. **Interação em Psicologia**, v. 15 (n. especial), p. 1-13, 2011. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/25365/16994. Acesso em: 03 out. 2023.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio.

Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al*. 5ª ed. 1ªreimp. Campinas: Editora da UNICAMP, 2018.

PEREIRA, Jamyle Paloma de Oliveira; QUEIROZ, Simone Moura. A Orquestra da Vida Apresenta a Relação entre a Subjetividade e o Ensino de Matemática. **Abakós**, v. 11, n. 1, p. 83-103, 2023. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/view/28860.Acesso em: 06 out. 2023.

PONTE, João Pedro M. da. BICUDO, MAV (Org.) Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. **Bolema**-Boletim de Educação Matemática, v. 15, n. 17, p. 83-126, 2002. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10608.Acesso em: 04 out. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é a subjetividade?.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SILVA, Jerto Cardoso da; GARCIA, Edna Linhares. Produção de subjetividade e construção do sujeito. **Barbaroi**, n. 35, p. 189-198, 2011. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782011000200013. Acesso em 06 out. 2023.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Considerações sobre a matemática escolar numa abordagem histórica. **Cadernos de História da Educação –** nº 3 – jan./dez. 2004, p.77-82. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/160367/363-1269-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 out. 2023.

VALENTE, Wagner Rodrigues. O lugar da matemática escolar na Licenciatura em Matemática. **Bolema:** Boletim de Educação Matemática, v. 27, p. 939-953, 2013. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/8287. Acesso em: 03 out. 2023.

VILELA, Denise S.; MENDES, Jackeline R. A linguagem como eixo da pesquisa em educação matemática: contribuições da filosofia e dos estudos do discurso. **Zetetiké**, Campinas, v. 19, n. 36, p. 7-25, jul./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646623/13562. Acesso em: 26 ago. 2024.

ZUCHI, Ivanete. A importância da linguagem no ensino de matemática. **Educação Matemática em Revista**, v. 11, n. 16, p. 49-55, 2004. Disponível em:

http://funes.uniandes.edu.co/27054/1/Zuchi2018A.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

4 INTERSECÇÕES ENTRE SUBJETIVIDADE E MATEMÁTICA: UMA REVISÃO SISTEMATIZADA DE LITERATURA[1]

Resumo

Neste trabalho busca-se trazer apontamentos sobre os modos de subjetivação dos sujeitos atravessados pela matemática em pesquisas de pós-graduação desenvolvidas no Brasil. Para isso, construiu-se um estado do conhecimento das pesquisas publicadas em duas bases de dados, BDTD e CAPES, no intervalo de tempo que vai de 1981 a 2023. A investigação deu-se com procedimentos ancorados na Síntese Qualitativa. De 468 trabalhos que retornaram com a *string* de busca, 41 foram selecionados e analisados, apontaram para a subjetividade como uma constituição de si e como práticas dos sujeitos, para os modos de subjetivação construídos a partir das relações com o Outro, e para a existência de diversas matemáticas, sejam elas curricularizadas escolarmente ou não. Apontam também para uma subjetividade construída a partir da linguagem matemática contribuindo para a produção de sujeitos. Indica-se a necessidade de construção de cartografias da subjetividade de sujeitos envolvidos nos processos de ensino de matemática que se (trans)formam diariamente.

Palavras-Chave: Subjetividade. Matemática. Revisão Sistematizada de Literatura.

Abstract

This paper aims to bring notes on the modes of subjectivation of subjects crossed by mathematics in postgraduate research developed in Brazil. For this, a state of knowledge of the research published in two databases, BDTD and CAPES, was built in the time interval from 1981 to 2023. The investigation was carried out using procedures anchored in Qualitative Synthesis. Of 468 papers that returned with the search string, 41 were selected and analyzed, pointing to subjectivity as a constitution of the self and as practices of the subjects, to the modes of subjectivation constructed from the relations with the Other, and to the existence of several mathematics, whether they are curricularized in school or not. They also point to a subjectivity constructed from mathematical language contributing to the production of subjects. It indicates the need to build cartographies of the subjectivity of subjects involved in mathematics teaching

[1] Este artigo foi publicado em https://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/3378.

processes that are (trans)formed daily.

Keywords: Subjectivity. Mathematics. Systematized Literature Review.

4.1 Introdução

O encontro com o outro sempre provoca perplexidade, seja este novo ou antigo, o outro afeta e é afetado de alguma forma, pois há um entrelaçamento de fluxos. É essa perspectiva que vai compondo um conjunto de práticas e saberes que configuram a experiência subjetiva. Esta última palavra é incorporada em tantos contextos, materializando realidades distintas e semanticamente é muito plural.

Na escola, por exemplo, esse termo é bastante comum quando nos referimos a itens de avaliação escrita em que se constrói um texto para responder a uma questão. Defende-se que se trata de uma questão subjetiva. Assim, uma primeira noção de subjetividade pode emergir por uma perspectiva que defende que ela é algo construído pelo julgamento de cada sujeito a partir de sua realidade acerca de um elemento e leitura sobre ele ou semelhantes. Como apontado por Soares e Miranda (2009), nem sempre uma análise cuidadosa do termo é posta em questão e isso pode causar mais confusão acerca desse tema.

Mas, se seguirmos a linha de que subjetividade é algo humano, e que produz significados partindo dos sentidos, sensações e experiências vivenciadas por ele, percebemos que há um componente mental, cognitivo e experiencial para que essa leitura seja realizada. Não se deve confundir esse componente com a psique, uma vez que essa define as respostas que os organismos têm ao que se apresenta em seu ambiente (González Rey; Martínez, 2017).

Desembocamos, seguindo esse fluxo, num lugar do inconsciente, seja ele produzido ou produtor da linguagem, ele é um local de construções teóricas e teorizações que se retroalimentam. Os estudos sobre ele têm seu foco bastante concentrado na obra de Freud, porém, como nos traz Ffytche (2014), o inconsciente freudiano é só um fragmento do que pode se entender por essa terminologia. Se conseguíssemos sintetizar, o inconsciente seria um espaço mental limítrofe do que é perceptível mentalmente de onde poderia emergir a criatividade, a sensibilidade, entre outras características dos sujeitos.

Aqui cabe um convite interessante elaborado Guattari e Rolnik (2005, p. 204) que é “inventar novas cartografias dentro da situação em que nos encontramos”, pois sempre é tempo de traçar novos caminhos, novas histórias, novas percepções do ser. Ainda nesse trabalho, os autores seguem apontando para a noção de um inconsciente que é produzido

socialmente, num processo de docilização e resistência dos corpos, mesmo que eles não percebam que isso está a acontecer. Produzem-se subjetividades a partir dessas relações que podem ou não ser capturadas na produção de si, na constituição do sujeito, na forma como ele conduz seus processos de condução da vida, da existência, da leitura da experiência (Soares; Miranda, 2009).

Podemos definir junto a Rossato e Martínez (2013) a subjetividade a partir da complexidade, enxergando-a como a forma e o resultado das produções de sentido permeadas pelas vivências e experiências dos sujeitos, ou seja, transcendentes ao que é fixado pela e na psique. Logo, liga-se ao inconsciente não somente pelo passado, mas pelas relações do presente e pelos reflexos do futuro.

Esse elo constitui os modos de subjetivação que podem operar e serem constituídos sob distintas perspectivas, na cultura, por exemplo. Nesse sentido, Guattari e Rolnik (2005) acreditam que elementos vão sendo adicionados às vivências dos sujeitos e seus corpos, imateriais, inclusive, vão sendo capt(ur)ados e produzidas a partir de máquinas que vão operando e (se) configurando. Mas não é um processo depositário, mas um em que toda a sintagmática é recomposta em microrupturas.

Por se tratar de sentidos, a relação com o outro não produz subjetividades só no contato com outro sujeito, mas, muitas vezes com aquele que se é e não se (re)conhece, ou com o ambiente por meio do som, da imagem, do cheiro, do toque etc. (Guattari; Rolnik, 2005). Logo, as realidades vão se compondo pela e na linguagem, seja pela fala ou não. Os modos de subjetivação e consequentemente as produções subjetivas se configuram pelos afetos, independentemente da fala, mas podendo ser perpassados por ela, bastando que haja a operacionalização da linguagem (González Rey; Martínez, 2017).

Para Pontes (2019), a linguagem pode ser considerada viva, pois possui componentes que são preponderantes para a existência do homem. Ainda enuncia a matemática como uma linguagem que vem sendo operada desde os primórdios da sociedade. Nesse sentido, Farias e Costa (2020) em uma revisão bibliográfica entendem que a linguagem é um processo neurobiológico que tem frentes sociais constituídas pela relação do outro, mas que apreende conceitos e informações particulares ao sujeito, indicando a linguagem matemática como eixo de estudo específico do trabalho. Também complementam a emergência de outras linguagens dentro da matemática, apontando para a importância que tem essa noção da matemática não como uma mera ciência, mas como um elemento de constituição do sujeito, do mundo, social ou particular.

Por ser um componente biológico, compõe todos os seres humanos e tendo uma

perspectiva social, estrutura e é estruturada pelas formas como a sociedade se configura, sendo enxergada como disciplina, mas tendo uma amplitude bem maior. Logo, gera implicações no inconsciente, seja ele individual, social ou maquínico imbricando elementos nos modos de subjetivação dos sujeitos.

Nesse sentido, Alves e Parente (2020) entendem que a linguagem é capaz de estruturar todo um sistema de signos, compondo-se a partir de cognição e emoção, de forma indissociável a partir dos afetos. Logo, surge a questão do que a Matemática, enquanto linguagem, é capaz de produzir no que tange às subjetividades e aos modos de subjetivação? Disso, o presente trabalho objetiva trazer apontamentos sobre os modos de subjetivação dos sujeitos atravessados pela matemática.

4.2 Metodologia

Quais máquinas são utilizadas para a escrita acadêmica? Essa é a questão que move essa tessitura nesse momento. Compreender que as máquinas estão sempre a todo o vapor, não só depois da revolução industrial, mas cotidianamente, pode ajudar a perceber quais são usadas na construção de um texto. Elas compõem os sujeitos, buscam o indivíduo que acredita ser o eu, que fala, fala e fala sobre o eu sem perceber que este está vazio para ser preenchido, subjetivado, lotado, sobrecarregado de uma identidade pré-fabricada. Há todo um agenciamento, ou por que não usar agenciamentos engendrando os sujeitos, o que implica que suas escritas também (Guattari; Rolnik, 2005), pois “Estamos, desde sempre, entrando em máquinas com o mundo (Soares; Miranda, 2009, p. 418).

Nesse acoplamento maquínico, propõe-se a construção de uma pesquisa bibliográfica, materializada numa Revisão Sistematizada de Literatura (RSL) para a construção de um estado da questão, pois como expõe Codina (2018) tem aproximações teóricas das Revisões Sistemáticas de Literatura, mas carrega particularidades mais condizentes com as pesquisas em ciências humanas e sociais. Alves e Campos (2021) elaboraram um protocolo de pesquisa que serve de inspiração para o quadro abaixo, onde são descritas as etapas pensadas a partir do objetivo desse trabalho e os resultados delas.

Quadro 3 – Descrição metodológica da pesquisa

Etapa	Produtos
1) Elaboração de Questões de	1) Como o texto apresenta a matemática? 2) O que se entende por Subjetividade?

Pesquisa (Q. P.)	3) Quais são os Modos de Subjetivação? 4) Que articulações são apontadas entre matemática e subjetividade?
2) Definição de Bases de Dados	• Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). • Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.
3) *String* de busca	Matemática AND Subjetividade
4) Elaboração de Critérios de Exclusão	1) Textos que tratavam de subjetividade, mas sem ligação com formação/atuação/identidade docente. 2) Trabalhos em duplicidade nas duas bases, sendo coletado só um deles. 3) Trabalhos de pós-graduação lato-*sensu*. 4) Textos não disponíveis.
5) Elaboração de Critérios de Inclusão	1) Textos que apresentavam interseccionalidades entre subjetividade e matemática. 2) Trabalhos em Língua Portuguesa, defendidos e publicados no Brasil.
6) Coleta de dados	Construção em Planilha do Excel de distribuição dos dados a partir dos dados: identificação de autor, ano, instituição, nível, área do programa de pós-graduação, instituição, região do país, objetivo, questão-problema, justificativa, metodologia, e questões de pesquisa.
7) Análise de Dados	Síntese Qualitativa (Sandelowski; Barroso, 2006) para articulação de conceitos e inferência.

Fonte: elaborado pelo autor.

Como pode se perceber no quadro, nessa investigação buscou-se considerar somente produções da pós-graduação *stricto sensu* materializadas em dissertações e teses reunidas na BDTD/IBICT e no CTD da CAPES. Não houve recorte temporal inicial e o final se deu nas datas de coletas de dados que ocorreram em 17/06/2023 às 15:26 e em 18/06/2023 às 09:42, respectivamente, para BDTD e CTD. Esse debruçamento permite compreender conceitos e enunciar possibilidades de pesquisa, pois aponta para lacunas possíveis de fazer a ciência e a sociedade avançarem, pois ao articular dados, criam-se possibilidades de percepção ainda não trabalhadas.

Disso, o presente texto tem natureza básica, configurando-se como uma investigação exploratória de abordagem qualitativa, pois busca trazer apontamentos sobre os modos de subjetivação atravessados pela matemática analisando como se configuram as pesquisas acerca de subjetividade e matemática nos programas de pós-graduação. Pautado na

Síntese Qualitativa, verificam-se tendências, concordâncias e divergências entre o que foi encontrado pelos autores dos dados primários.

O retorno das bases utilizando a *string* descrita foi na BDTD 468 trabalhos, sendo 290 em nível de mestrado e 178 em nível de doutorado, enquanto na CAPES obtivemos 290 trabalhos, 178 dissertações e 112 teses. Inicialmente, foi feita a leitura do título dos trabalhos e, com isso, foi possível reduzir para 129 trabalhos, 101 (57 dissertações e 44 teses) da BDTD e 28 (21 dissertações e 7 teses) da CAPES, excluindo aqueles que não tratavam da temática a partir do objetivo deste trabalho e os trabalhos em duplicidade das bases. Procedendo com a leitura dos resumos e parte dos textos para localizar os elementos da etapa 6 descrita no Quadro 3, foi possível reduzir os trabalhos para 27 dissertações e 14 teses.

4.3 Resultados e discussão

Os materiais que compuseram o *corpus* se distribuíram pelas regiões geográficas do país da seguinte forma: Norte (2), Nordeste (12), Centro-Oeste (4), Sudeste (17) e Sul (6). Já era esperado que as regiões Sudeste e Nordeste apresentassem mais trabalhos, pela densidade populacional delas e concentração de programas de pós-graduação. Como não houve recorte temporal, o dado mais antigo retornado nas bases datava de 1981, porém, após a seleção, a distribuição foi: 2003 (1), 2004 (1), 2005 (3), 2007 (1), 2008 (1), 2011 (2), 2014 (2), 2015 (1), 2016 (2), 2017 (2), 2018 (3), 2019 (5), 2020 (4), 2021 (8), 2022 (5).

A concentração das pesquisas envolvendo subjetividade e matemática se dá na última década e principalmente no período pandêmico onde foi necessária a implementação do ensino remoto e as pessoas passaram a conviver de forma mais próxima dentro de casa. Talvez essas realidades tenham instigado as pessoas que pesquisam a buscar compreender quais dinâmicas estão envolvidas nos processos de subjetivação do sujeito, evidenciando a importância dessa área, mas ainda a falta de trabalhos que a explorem de forma mais aprofundada. Os 41 textos que foram selecionados apresentavam uma relação sobre a constituição do sujeito enunciando as relações dessa formação com a subjetividade e por ela, apontando modos de subjetivação, além de verificar o que se entendia por matemática e como ela atuava na subjetivação dos indivíduos. A distribuição dos trabalhos se encontra no quadro 4 abaixo.

Quadro 4 – Distribuição dos trabalhos que compõem o corpus

Mestrado		
Autor	**Título**	**Ano**
BARROS, Jane Fischer	A produção de sentido nas histórias...matemáticas	2004
SANTOS, Catarina Angélica Silva.	Impasses na sala de aula de matemática: indisciplina, ensino-aprendizagem e subjetividade	2005
DIGIOVANNI, Alayde Maria Pinto	Entre a sensibilidade e a razão: múltiplas vozes de professores de matemática enunciadas em um processo reflexivo	2005
PAULA, Maria José de	Estilos de docência em narrativas de professores e professoras de matemática	2007
MALVACCINI, Silvana Carello	O “tornar-se o que se é” do professor de matemática e o espaço escolar	2008
AURICH, Grace da Ré	Jogos de verdade na constituição do bom professor de matemática	2011
RIPE, Fernando	Modos de Dizer e Ver Educação (e) Matemática: a incitação à reflexão como dispositivo em um curso de formação continuada.	2011
CUNHA NETO, Julio Henrique	A identidade profissional dos professores formadores nos cursos de licenciatura em matemática	2016
FERREIRA, Denise Cristina	A intencionalidade na ação do professor de matemática: discussões éticas da profissão docente	2017
BAIÃO, Deusdete Viana	Um olhar de alunos reprovados sobre suas trajetórias escolares na matemática	2017
SANTOS, Terezinha Inajossa	Narrativas de um professor de matemática: produção de subjetividades alinhada ao discurso neoliberal	2018

SALES, Marta Maria de Lima	Solidez da escola na pós-modernidade: uma viagem pelos caminhos das subjetividades de alguns alunos e de um docente em matemática.	2018
SILVA, Gileade Cardoso	Jogar, aprender e ensinar: ressignificação da matemática por estudantes de pedagogia	2019
DINIZ, Amanda Maria Rodrigues	Os *foregrounds* de estudantes quilombolas e suas intenções em aprender matemática	2019
SOUZA, Graciela Coelho Andrade de	Alice no país da diferença: uma aventura pelo devir professor de matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental	2019
COSTA, Luana Rafaela da Silva	A busca por algo novo e sobretudo singular: estratégias que possibilitem rupturas aos entrelaçamentos discursivos em relação à prática docente em matemática	2020
OLIVEIRA, Janaina Aparecida de	Formação inicial dos professores com africanidades no processo de ensinar e aprender matemática no contexto escolar	2020
BRAÚNA, Jorge Ricardo Ferreira	*Foregrounds* e objetivos de aprendizagem na educação matemática: narrativas de estudantes em uma escola de tempo integral no município de Mossoró/RN	2020
SANTOS, Rayssa Feitoza Felix dos	Relação entre o professor de matemática e o intérprete de Libras: diferenças e repetições no processo de ensino	2020
CASTRO, Dilliany Mouzinho Pedrosa	Ensinar matemática para resolver problemas da vida real: significações acerca do ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2021
CONCEIÇÃO, Renata Cristine	Alice no País da Colaboração: pensamentos algébricos nos anos iniciais do Ensino Fundamental	2021
SANTI, Tailine	Narrativas de vida de educadoras matemáticas paranaenses:	2021

Audilia de	marcas de gênero em um diário de uma feminista	
BRITO, Amital Aminadab Santos	Subjetivação e regime de verdade: percurso que perpassaram as mulheres da educação matemática	2021
BONFANTI, Bóris Ximendes	Da docência agenciada pelo ensino remoto: movimentos de uma matemática menor	2021
MATOS, Efraim de Alcântara	A complexa construção do corpo: entre o real e o imaginário do professor de matemática gay	2022
PEREIRA, Jamyle Paloma de Oliveira	A orquestra da vida apresenta a relação entre subjetividade e o ensino de matemática: a prática pedagógica no novo palco do ensino remoto	2022
FARIAS, Gerson dos Santos	Narrativas autobiográficas do percurso formativo de egressos da Licenciatura em Matemática da UFMS/CPTL.	2022
Doutorado		
QUICENO, Diana Victoria Jaramillo	(Re)constituição do ideário de futuros professores de matemática num contexto de investigação sobre a prática pedagógica	2003
ARAÚJO, Cláudia Roberta	O educador de matemática no espaço dialógico das díades: uma abordagem psicológica da subjetividade na ação docente	2005
SILVA, Michela Tuchapesk da	A educação matemática e o cuidado de si: possibilidades foucaultianas	2014
RODRIGUES, Ana Maria Sgrott	O saber matemático escolar na subjetivação de trabalhadores	2014
OLIVEIRA, Thais de	Aprendizagem e constituição profissional de uma professora de matemática: um estudo de si	2015
TÁRTARO, Tássia	Ex docente: invenções do devir-guerreiro no professor de	2016

Ferreira	matemática	
BORBA, Valéria Maria de Lima	A sala de aula como espaço psíquico: articulações entre a didática, a psicanálise e a relação ao saber na proposição de uma tipologia de contrato didático	2018
TIVANE, Elísio Machikane	Africanidades no processo formativo de professores de matemática	2019
FONSECA, Adriano	Etnomatemática na escola: a questão do sujeito	2019
BOTH, Eliete Grasiela	Outros diamantes: histórias da formação de professores (de matemática) em uma região de garimpo	2021
GOMES, Giovani Cammarota	Fascículos de experiências: rastros de um estudo com crianças e matemáticas, inventividade e cultura ou Pesquisar em modo João	2021
SANTOS, Nayra Da Cunha Rossy	Identidade profissional docente em memoriais de formadores de professores de matemática	2021
LUZ, Alexandra Garrote Angiolin	(Re)significando as experiências vividas: um olhar para a constituição identitária de professores de matemática, por meio das narrativas (auto)biográficas	2022
SANTOS, Edivagner Souza dos	Efeitos das avaliações externas na prática profissional de professores que ensinam matemática.	2022

Fonte: elaborado pelo autor.

No que se refere às áreas dos programas de pós-graduação onde os documentos que compuseram o *corpus* foram produzidos, houve uma forte concentração na área de Educação com subdivisões como Educação em Ciências e Matemática, Educação Matemática, Psicologia da Educação. Mas, vale ressaltar que a área de Ensino também foi contemplada e um trabalho era de um programa da área de psicologia.

Foi feita uma divisão quanto aos objetivos a partir de categorias que emergiram da leitura dos trabalhos, sendo elencadas por: Ensino e Aprendizagem de Matemática; Visões sobre a Matemática; e Relações entre sujeito e Matemática. As metodologias foram divididas de

acordo com os focos: Cartografia; Análise do Discurso; Narrativas; e Outros. Como investigação se assemelha a devir, é fluxo, processo, contribuição, aberta, não seria viável encaixar todas as divisões numa só categoria, tendo intersecções e sendo respeitadas essas abordagens em cada trabalho, fosse no objetivo, metodologia ou demais focos de análise.

Quadro 5 – Distribuição do corpus por foco de análise dos objetivos

Ensino e Aprendizagem de Matemática	**Visões sobre a Matemática**	**Relações entre sujeito e Matemática**
Costa (2020); Silva (2019); Santos (2005); Paula (2007); Digiovanni (2005); Castro (2021); Baião (2017); Pereira (2022); Braúna (2020); Conceição (2021); Malvaccini (2008); Diniz (2019); Souza (2019); Santos (2020); Bonfanti (2021); Tivane (2019); Both (2021); Borba (2018)	Ripe (2011); Castro (2021); Baião (2017); Oliveira (2020); Santi (2021); Malvaccini (2008); Brito (2021); Sales (2018); Bonfanti (2021); Both (2021); Fonseca (2019); Gomes (2021); Quiceno (2003); Oliveira (2015); Rodrigues (2014); Santos (2022); Santos (2021)	Barros (2004); Aurich (2011); Ferreira (2017); Cunha Neto (2016); Digiovanni (2005); Matos (2022); Baião (2017); Oliveira (2020); Pereira (2022); Braúna (2020); Santi (2021); Diniz (2019); Brito (2021); Santos (2018); Farias (2022); Souza (2019); Sales (2018); Silva (2014); Tivane (2019); Luz (2022); Araújo (2005); Fonseca (2019); Gomes (2021); Rodrigues (2014); Tártaro (2016)

Fonte: elaborado pelo autor.

O grande foco dado às questões do ensino e aprendizagem de matemática corroboram com o trabalho de Rossato e Martínez (2013) que apontam para distintos processos de subjetivação se configurando no ensino e na aprendizagem de matemática. Esta não está restrita somente a uma disciplina curricular, mas abrange como enuncia D'Ambrosio (2019) diversas formas de lidar com o conhecimento, inclusive, enunciando as formas como os sujeitos se relacionam com a matemática, seja como forma de inventar a vida, seja como disciplina escolar e área do saber.

Quadro 6 – Distribuição do corpus por foco de análise da Metodologia

Metodologia

Cartografia	Análise do Discurso	Narrativas	Outros
Costa (2020); Ripe (2011); Pereira (2022); Brito (2021); Souza (2019); Sales (2018); Silva (2014); Gomes (2021); Tártaro (2016)	Aurich (2011); Ripe (2011); Digiovanni (2005); Santos (2018); Santos (2020); Fonseca (2019); Rodrigues (2014)	Paula (2007); Digiovanni (2005); Matos (2022); Conceição (2021); Santi (2021); Malvaccini (2008); Farias (2022); Luz (2022); Both (2021); Quiceno (2003); Oliveira (2015); Santos (2022); Santos (2021)	Silva (2019); Barros (2004); Santos (2005); Ferreira (2017); Cunha Neto (2016); Castro (2021); Baião (2017); Oliveira (2020); Braúna (2020); Diniz (2019); Bonfanti (2021); Tivane (2019); Araújo (2005); Borba (2018)

Fonte: elaborado pelo autor.

Como pode ser visto no Quadro 6, a cartografia é uma importante técnica para se investigar a produção de subjetividades, inclusive para a produção de novas como informam Guattari e Rolnik (2005). Ainda, Cunha (2019) traz a cartografia como possibilidade de produção de uma lógica fora da racionalidade, mas que propõe uma valorização da diferença. E, nessa tônica, as narrativas são ferramentas potencializadoras das produções de si, da relação com o outro e podem ser construídas a partir de diversas técnicas, bastando compreender como a linguagem é mobilizada nesse processo. Sendo elemento fundamental para a composição do discurso, não há como operar uma análise dele sem compreender o papel da linguagem.

De Costa (2020); Silva (2019); Barros (2004); Santos (2005); Ferreira (2017); Cunha Neto (2016); Matos (2022); Castro (2021); Baião (2017); Oliveira (2020); Pereira (2022); Braúna (2020); Conceição (2021); Santi (2021); Malvaccini (2008); Diniz (2019); Brito (2021); Santos (2018); Farias (2022); Souza (2019); Sales (2018); Santos (2020); Tivane (2019); Luz (2022); Araújo (2005); Both (2021); Fonseca (2019); Gomes (2021); Quiceno (2003); Oliveira (2015); Rodrigues (2014); Tártaro (2016); Borba (2018) e Santos (2021), infere-se que a subjetividade é enxergada como uma parte da constituição do sujeito. Percebe-se, assim, que as formas como o indivíduo é interpelado a estar no mundo e por este, a forma

como o sente, como manifesta interesses nele são configurantes para compreender quem ele é, a forma como se constitui (Soares; Miranda, 2009).

Rossato e Martínez (2013) entendem que o sujeito não é único, estático, fechado em si, mas constitui-se a partir de ações e de relações com o mundo interno e externo a ele, em um processo, fluxo, movimento desencadeado pela vida social, tendo produções de sentidos que vão se configurando dia a dia. Logo, a constituição de si, ou a subjetividade, são processos em um sistema de fluxos transversais que se interceptam dentro dos limites do corpo, sendo tensionados, rompidos, reconectados imprevisivelmente nas identidades.

Assim, como defendem González Rey e Martínez (2017), esses significados subjetivos que são construídos nos ambientes relacionais, sejam eles psíquicos ou sociais, são as premissas de constituição dos sujeitos. Operando de forma contínua e ininterrupta, sempre retornando ao sujeito para compô-lo, a subjetividade vai se configurando pelos sujeitos e nos sujeitos que agem no mundo, que o experienciam. Gerando e gestando suas formas de sentir o mundo, mas sem ter um tratamento puramente objetivo, operam como uma forma de lidar com o mundo que pode ser configurada como interseccionada com uma outra forma de ver a subjetividade: as práticas do sujeito.

Estas, podem ser compreendidas como um recurso inovador de se relacionar com a vida. A partir da leitura de Aurich (2011); Ripe (2011); Paula (2007); Digiovanni (2005); Bonfanti (2021); Silva (2014); Santos (2022), infere-se que as práticas do sujeito são formas de construção e desenvolvimento da vida ou das formas de lidar com o acontecimento dela, traduzindo em ações cognitivas e/ou práticas. Em tais ações, o sujeito vai operando a partir de uma (des)ordem, promovendo a emergência de novas formas de ser e agir no mundo que também provocam (des)ordem de forma contínua (Rossato; Martínez, 2013). Logo, a partir das discussões trazidas por Soares e Miranda (2009), percebemos a consonância com os trabalhos ao enunciar que existem subjetividades práticas que se delineiam no social. Além disso, temos o ambiente que vai compondo essa subjetividade (Braúna, 2020).

Com relação aos Modos de Subjetivação todos os trabalhos apontavam para uma relação com o Outro. Este se estabelece a partir de diversas frentes, como práticas neoliberais, a cultura, a relação no âmbito social, a fala, entre outros. Esse Outro, emerge desde a infância para González Rey e Martínez (2017), quando o sujeito se diferencia em seus primeiros afetos. Mas é importante também compreender que apesar de influenciar as formas que o sujeito se subjetiva, a cultura inicia esse processo, mas cada indivíduo vai constituindo-se a partir de suas experiências. Logo, o sujeito é constituído pelo meio, mas também constrói este, num processo dialetizado (González Rey; Goulart, 2019).

Em Costa (2020); Barros (2004); Aurich (2011); Santos (2005); Ferreira (2017); Cunha Neto (2016); Digiovanni (2005); Castro (2021); Baião (2017); Oliveira (2020); Pereira (2022); Braúna (2020); Conceição (2021); Malvaccini (2008); Brito (2021); Santos (2018); Farias (2022); Sales (2018); Santos (2020); Tivane (2019); Luz (2022); Araújo (2005); Both (2021); Quiceno (2003); Oliveira (2015) e Santos (2021), podemos fazer uma leitura da matemática como uma área do saber curricularizada na escola. Assim, tem processos configurantes de ensino e de aprendizagem que lhe são específicos e que vão influenciar nas relações que os sujeitos envolvidos têm entre si (D'ambrosio, 2019).

Compreender a matemática e os processos envolvidos na escola podem auxiliar a elaborar enunciados sobre melhorias para a aprendizagem dos sujeitos, pois geram novas produções de sentidos subjetivos para os indivíduos (Rossato; Martínez, 2013). Nesse sentido, González Rey e Goulart (2019) trazem que as discussões sobre a aprendizagem devem estar em voga sob diversas perspectivas, principalmente ao enxergar esse processo como uma capacidade de tornar pessoal e diferenciado o objeto que está sendo discutido.

A linguagem como base para se compreender o discurso, também configura a aprendizagem em matemática como apontam Farias e Costa (2020), assim, vê-se essa área do saber representada por diversos discursos em Costa (2020); Silva (2019); Barros (2004) e Diniz (2019). E em Ripe (2011); Paula (2007); Matos (2022); Santi (2021); Diniz (2019); Souza (2019); Bonfanti (2021); Silva (2014); Fonseca (2019); Gomes (2021); Rodrigues (2014); Tártaro (2016); Borba (2018) e Santos (2022), vemos como em D'Ambrosio (2019) que existem diversas matemáticas, não estando essa reduzida a uma noção, ou a um discurso específico, mas se configura a partir de relações culturais (Soares; Miranda, 2009).

Todos os trabalhos indicavam que a subjetividade na matemática poderia ser identificada a partir da produção de sujeitos que se diferenciavam em processos de singularização (Guattari; Rolnik, 2005) e que se articulavam entre si constituindo estilos de ser no mundo cultural (Rossato; Martínez, 2013).

4.4 Considerações finais

Este trabalho objetivou trazer apontamentos sobre os modos de subjetivação dos sujeitos atravessados pela matemática a partir de uma RSL. De 468 trabalhos retornados das bases de dados, 41 foram selecionados para análise a partir dos critérios descritos. Os trabalhos se apresentaram de 2003 para 2022, mesmo a pesquisa tendo recorte temporal a partir de 1981, e com forte concentração de trabalhos na última década. Quase todos os selecionados, exceto

um, eram de instituições públicas e se concentraram nas regiões Nordeste e Sudeste do país. Percebeu-se que como metodologias de pesquisa, a cartografia, as narrativas e análise do discurso e a articulação entre elas predominavam nos trabalhos, sendo um importante indicativo de trabalhos que se proponham a investigar subjetividade.

A análise revelou como é pertinente a discussão que envolve subjetividade e matemática(s) a partir das relações sociais e do indivíduo consigo mesmo, apontando para um aprofundamento da dialética entre matemática e modo de subjetivação. O Outro, representado como políticas e práticas neoliberais, experiências dos sujeitos, implicações e interpelações das linguagens no indivíduo e articulação entre indivíduos em suas constituições internas e externas, (in)conscientes como sujeitos foi configurante para a constituição dos modos de subjetivação.

Das leituras dos trabalhos, pôde-se perceber a subjetividade como práticas do sujeito que contribuem para a constituição de si, definida ou não pelo ambiente, mas sempre permeadas pelo Outro. Isso implica nos modos de subjetivação, já que essa relação com o Outro é elemento central dessas subjetivações. Nesse processo, a matemática é uma das linguagens envolvidas, seja ela vista como uma disciplina curricularizada ou irrigadora de discursos preconceituosos que a enxergam e lutam para que ela seja um diamante social, dominada por poucos e definidora de divisões de grupos sociais. Logo, percebeu-se que existem diversas matemáticas que estão articuladas em redes de poder que emergem suprimindo outras e pelas quais os sujeitos são produzidos nesses nós de encontro de fluxos.

Espera-se que, com esse trabalho, se compreenda a necessidade de construção de novas cartografias da subjetividade permeadas especificamente pela matemática como linguagem e como prática social corrente, mais especificamente nos processos de ensino que têm se constituído no Brasil e que (trans)formam diariamente o docente.

Referências

ALVES, José Moysés; PARENTE, Andrela Garibaldi Loureiro. Linguagem e conhecimento, tema da formação inicial na Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagem. **REAMEC**, v. 8, n. 1, p. 249-267, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.26571/reamec.v8i1.9861. Acesso em 23 jun. 2023.

ALVES, Rafael Rodrigues; CAMPOS, Fernando Celso de. Gestão do conhecimento e práticas de explicitação de tácito para explícito: uma revisão sistemática da literatura dos últimos 20 anos. **Exacta**, v. 19, n.4, p. 911-932, 2021. Disponível em:

https://doi.org/10.5585/exactaep.2021.16057. Acesso em 25 jun. 2023.

CODINA, Luís. **Revisiones bibliográficas sistematizadas**: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. Barcelona: Máster Universitario em Comunicación Social. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra, 2018. 87p. Disponível em: http://hdl.handle.net/10230/34497. Acesso em: 25 jun. 2023.

CUNHA, Claudia Madruga. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em deleuze–o que quer a pesquisa cartográfica?. **Atos de pesquisa em educação**, v. 14, n. 3, p. 934-959, 2019. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8051. Acesso em: 07 jul. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** - elo entre as tradições e a modernidade.6 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FARIAS, Ronaldo Diones Ruiz; COSTA, Lucélida de Fátima Maia da. O papel da linguagem matemática no processo ensino-aprendizagem da matemática. **Revista Areté**, v. 14, n. 28, p. 152-166, 2020. Disponível em: http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/1992. Acesso em 24 jun. 2023.

FFYTCHE, Matt. **As origens do Inconsciente**: de Schelling a Freud. Trad. Claudia Gerpe Duarte e Eduardo Gerpe Duarte. São Paulo: Cultrix, 2014.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando; GOULART, Daniel Magalhães. Teoria da subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 3, n. 1, p. 13-33, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50573. Acesso em: 10 jul. 2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Papeles de Trabajo Sobre Cultura, Educacion y Desarrollo Humano**, v. 13, n. 2, p. 1-33, 2017. Disponível em: http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/articulo.asp?id=6. Acesso em 23 jun. 2023.

PONTES, Edel Alexandre Silva. A linguagem universal: Matemática suas origens, símbolos e atributos. **Revista Psicologia & Saberes**, [*S. l.*], v. 8, n. 12, p. 181–192, 2019. Disponível em: https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1085. Acesso em: 23 jun. 2023.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, p. 289-298, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-

85572013000200011. Acesso em: 23 jun. 2023.

SANDELOWSKI, Margarete; BARROSO, Julie. **Handbook for synthesizing qualitative research**. New York: Springer Publishing Company, 2006.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa?. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 408-424, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000200010. Acesso em 23 jun. 2023.

5 ENCONTROS DE SI: A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE A SURDEZ E OS MODOS DE SE SUBJETIVAR[1]

Resumo

Neste trabalho investiga-se como subjetividades, modos de subjetivação e articulações dos sujeitos e surdez são compreendidas em pesquisas de pós-graduação. Constrói-se um estado do conhecimento de textos publicados em duas importantes bases de dados de 2005 a 2022. Os procedimentos de investigação foram ancorados na Meta-Análise, Síntese Qualitativa e Análise de Conteúdo. Os textos analisados investigaram as formas de relação a partir da escola, cultura, língua, experiência, produção de sentidos e sobre a formação docente. Como resultados, aponta-se que a subjetividade emerge da relação com o outro, como produtora de sentidos, ligada à identidade e à língua, com modos de subjetivação que se denotam pela cultura, língua ou relação com o outro, tendo a surdez vista como característica social, às vezes construída a partir do ouvintismo e denunciando a visão patológica sobre ela.

Palavras-chave: Subjetividade; Surdez; Produção Científica.

Abstract

This study investigates how subjectivities, forms of subjectivation and articulations of subjects, and deafblindness are understood in graduate researches. We constructed the state of knowledge from texts published in two important databases from 2005 to 2022. The research procedures were Meta-Analysis, Qualitative Synthesis and Content Analysis. The textual analysis aimed at investigating the forms of relationship focused on school, culture, language, experience, meanings production, and on teacher training. As results, we concluded that subjectivity emerges from the relationship with the other, as a meanings producer, related to identity and language, with modes of subjectivation that are denoted by culture, language or relationship with the other, so that deafness is seen as a social characteristic, sometimes built from the ouvintism, thus denouncing its pathological view.

Keywords: Subjectivity; Deafness; Scientific Production.

---

[1] Este artigo foi publicado em https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7129.

5.1 Introdução

Como nos constituímos sujeitos? Essa é uma questão que já deve ter sido suscitada em inúmeras pessoas pelo mundo. Pela história muitas foram as respostas atribuídas a essa questão, mas, neste trabalho, vamos pontuar essa constituição a partir da subjetividade. Essa se dá a partir das relações com o outro, dentro de contextos culturais, lutas de poder, recuos e avanços dentro de posicionamentos que nos interpelam. Logo, não há subjetividade sem o outro, sem a natureza, sem a estrutura social. Essa se constitui em si e para si, constitui-se a partir de si e a partir do outro, agindo e mobilizando as formas de pensar o eu para mim, o eu para o outro, o outro para mim, bem como o outro para ele. Além disso, a subjetividade se pronuncia dentro dos referenciais, dentro das objetividades, das verdades estabelecidas dentro de contextos de luta, de poder, exercido e sentido por si (Guattari; Rolnik, 2005; Foucault, 2007; D'Ambrósio, 2019; Freire, 2019).

Os modos como os sujeitos percebem, constroem, dialogam (com) suas subjetividades têm como base as verdades materializadas em conceitos da objetividade, que vão constituir as subjetividades no e do outro, se é que essas podem ser fundamentalmente particulares. Os modos de subjetivação estão ligados à língua demandando trocas de ideias, construções coletivas, produzindo a experiência e, nessa tônica, entendemos que "as palavras produzem sentido, criam realidades, e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação" (Larrosa, 2015, p. 16). Tais mecanismos são denominados nesse texto de modos de subjetivação. Assim, o texto, escrito, oral, visual ou gestual, compõe os diversos agrupamentos objetivos produtores da subjetividade.

Santana e Barbosa (2019) dialogam com autores no sentido de apontar para os modos de subjetivação como uma característica do sujeito, tendendo às tomadas de decisão, dialogada internamente e a partir de contextos sociais e históricos. Assim, por estarem mobilizados, articulados, interpelados pelas relações de poder, os modos de subjetivação também são de objetivação do sujeito, pois tem intenções, partem de pressupostos para atingir algo, constituem suas verdades dentro de contextos relacionais. Nessa perspectiva, o sujeito só cria porque é criado e só é inventado porque inventa. A partir de sua atividade cognitiva, não ampara a interpelação do objeto pelo sujeito, mas faz emergir ali sujeito e objeto (Foucault, 2007). Nessa emergência há uma constituição de si, mas sem descartar a composição social, logo, não podemos apontar a unicidade de um elemento ou outro, mas a constituição mútua entre sujeito enquanto ser social e sociedade.

A cultura, enquanto conjunto de saberes produzidos, compartilhados e compatibilizados por um grupo social, faz parte de qualquer estrutura que envolva o ser humano. Influenciada por e produtora de conjunturas históricas, vai diferenciando os homens dos demais animais (D'Ambrosio, 2019). A surdez, enquanto característica sócio-cultural (Skliar, 1997; 1998), é também componente representativo da subjetividade. Vista sob diversos paradigmas históricos, a subjetividade do sujeito surdo é construída a partir de seus contextos culturais.

Dentro desses paradigmas, temos: o Historicismo que enxergava as pessoas surdas dentro de uma perspectiva médica, a partir da patologia, atribuindo níveis de surdez, buscando uma educação voltada à reabilitação e enxergando a língua não hegemônica como um bloqueio ao desenvolvimento desse grupo social; a História Crítica que enxerga os sujeitos como necessitados de ajuda, de integração, sendo seres dependentes, vistos a partir de suas dificuldades, tendo a língua de sinais como elemento de apoio e; a História Cultural enxerga surdos como pessoas com experiências a partir do visual, tendo subjetividades diversas, respeitando às diferenças culturais e língua de sinais como um marco desses modos de subjetivação específicos do grupo social delineado pela surdez (Strobel, 2009b).

No Brasil, a história da educação tem passado por diversas transformações que caminham para atender a múltiplos interesses e que emergem como respostas a situações de crise ou prosperidade social (Freitas; Figueira, 2020). Na história da educação de surdos temos alguns marcos, destacando o ano de 2002 com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras como um meio legal de comunicação a partir da promulgação da Lei 10.436/2002 e o ano de 2005 com a publicação do Decreto 5.626/2005 que regulamenta a lei citada, determinando mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores e fonoaudiologia inserindo a Libras como disciplina obrigatória e como saber a ser discutido de forma articulada aos demais componentes curriculares, estabelecendo prazo de 10 anos para implantação dessas mudanças.

Tais marcos legais contribuem para um reconhecimento e valorização da cultura surda. Essa cultura, conforme aponta Strobel (2009a), é a forma como a pessoa surda molda o mundo para habitar nele, contribuindo com identidades e para as comunidades. Assim, podemos compreender que a cultura constrói e é construída por subjetividades que atuam tanto na pessoa surda quanto na pessoa ouvinte, transformando percepções e realidades (Lebedeff, 2016).

Discutindo cultura, subjetividade, modos de subjetivação e experiência a partir de Guattari e Rolnik (2005), Foucault (2007), Larrosa (2015), vemos que a sociedade só se faz com sujeitos, e os sujeitos estão atrelados aos seus processos de subjetivação que não ocorrem

no campo individual, mas pelos atravessamentos sociais. Daí, o presente trabalho tem a pretensão de investigar como as pesquisas no âmbito da pós-graduação têm se dedicado a articular a compreensão de subjetividade e modos de subjetivação aos sujeitos, mais especificamente nos campos da Subjetividade e da Surdez. Para isso, elaborou-se um estado do conhecimento a partir de teses e dissertações catalogadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. As concepções teóricas e os procedimentos serão mais bem conhecidos e discutidos na sequência do texto.

5.2 Metodologia

Construir uma pesquisa é um processo que demanda diversas articulações por parte dos sujeitos. Não se faz sem (re)pensar, (re)construir. E é nesse fluxo que o sujeito pesquisador se vê interpelado pelos atravessamentos e interpelando os discursos que lhe atravessam ao pensar tal construção. Para isso, identifica, categoriza, cataloga, analisa, discute recebendo e exercendo poder, estabelecendo estratégias para alcançar objetivos, desviar de intempéries, compreendendo e desentendendo as forças que se mobilizam em seu ser (Bourdieu, 1983).

Percorrer as trilhas dessa pesquisa demandou bases teóricas que nos auxiliassem a compreender quais traços do caminho eram mais importantes de serem considerados. Assim, essa pesquisa do tipo “estado do conhecimento” foi feita a partir de “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini, 2015, p. 102), tendo o processo desse texto levado em consideração somente produções da pós-graduação materializadas em dissertações e teses publicadas e reunidas na BDTD/IBICT e na CAPES, no período de 2005 - 2022.

Compreender como alguns temas são abordados nas pesquisas, suas tendências, abordagens e discussões é um passo importante para o desenvolvimento científico (Oliveira; Chaves Júnior, 2020). Daí que trabalhos nesse sentido ajudam pessoas que se debruçam em processos investigativos a encontrar e propor caminhos mais alinhados às suas realidades, potencializando experiências (Barbosa *et al*., 2020). Além disso, essa pesquisa pode contribuir para uma maior discussão sobre as temáticas da inclusão, mais especificamente sobre a surdez e os processos de subjetivação, possibilitando a abertura de novos caminhos para estudos chegando, quiçá, ao desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas. Nesse sentido, a pesquisa não é um estado da arte, uma vez que foi escolhido um recorte temporal e foram analisadas teses e dissertações, não abrangendo as publicações em periódicos e congressos, por

exemplo (Vosgerau; Romanowski, 2014). A escolha pelo espaço temporal se deu em virtude do ano de 2005 ser um marco dentro das políticas públicas sobre a surdez, além de contemplar as publicações motivadas pela legislação do ano de 2002 já discutidas no início desse texto.

Essa pesquisa, de natureza básica, apresenta-se como uma investigação exploratória de abordagem mista, conforme caracterizações de Richardson (2017) e Gerhardt e Silveira (2009), na qual buscamos descrever de forma analítica como tem se configurado as pesquisas acerca de subjetividade e surdez nos programas de pós-graduação. Também com uma meta-análise acerca de tendências, confluências, e divergências entre os trabalhos, foi feita uma análise bibliométrica utilizando o software IRaMuTeQ para realizar Análise de Similitude.

Quadro 7 – Esquema metodológico da pesquisa

Tipo	**Base de Dados**	**Procedimento**		**Objetivo**
Estudo Bibliográfico do tipo Estado do conhecimento (Laville; Dionne, 1999; Vosgerau; Romanowski, 2014)	BDTD/ IBICT e CAPES	Meta-Análise (Ahmed; Chalmers; Khlif, 2013)	Bibliometria (Chueke; Amatucci, 2015)	Comparação/Inferência
		Síntese Qualitativa (Sandelowski; Barroso, 2006)	Análise de Conteúdo (Bardin, 2011)	Articulação de conceitos/Inferência

Fonte: elaborado pelo autor.

O procedimento foi dividido em três etapas, sendo a primeira definida pela coleta de dados executada no dia 18/09/2022 nas bases de dados com os descritores Subjetividade e Surdez entre aspas, incluindo o operador booleano AND entre elas. Na busca avançada foi especificado o período de 2005 a 2022 especificada a partir dos marcos legais que já apontamos. A segunda foi a síntese qualitativa e Análise de Conteúdo buscando encontrar confluências e divergências dentro das perspectivas conceituais e de abordagem nos trabalhos, elencando categorias e subcategorias, construindo planilhas para auxiliar na compreensão dos trabalhos, discutindo sua sistematização até a análise dos dados. Já a terceira etapa, de cunho quantitativo, procurou fazer levantamentos estatísticos acerca dos dados qualitativos que surgiram dentro dos dados da pesquisa.

A partir das pesquisas nas bases de dados, resultaram na BDTD 92 trabalhos, mas

descartados 15 trabalhos que se encontravam em duplicidade e 1 trabalho em nível *lato sensu*, restaram 76. Desses, 56 em nível de mestrado e 20 em nível de doutorado, 11 em instituições privadas e 65 em públicas. Na CAPES, desconsiderados os trabalhos já analisados a partir do retorno da BDTD, encontramos 25 trabalhos, sendo 19 dissertações e 6 teses, 7 em instituições privadas e 18 em públicas. Vale ressaltar que 16 desses trabalhos não puderam ser recuperados diretamente nessa base de dados, tendo sua busca amplificada em portais das próprias instituições.

Com relação à distribuição pelas regiões do país, os dados se apresentaram distribuídos em Norte (3), Nordeste (12), Centro-Oeste (15), Sudeste (44) e Sul (17). Essa distribuição geográfica pode ser interpretada pela questão populacional do país, pelo arranjo dos programas de pós-graduação por região, por questões históricas, entre outros diversos fatores. Mas o que mais nos inquieta é o fato de que muito pouco tem sido estudado sobre a subjetividade e a surdez, principalmente nas regiões norte e nordeste pelo tamanho delas. Daí a importância de se desenvolverem trabalhos que ampliem essa discussão, trazendo à tona novos elementos, outros contextos, além de diversas realidades.

A distribuição de dados em função dos anos se deu da seguinte forma: 2005 (3), 2006 (1), 2007 (5), 2008 (1), 2009 (3), 2010 (7), 2011 (6), 2012 (3), 2013 (5), 2014 (12), 2015 (7), 2016 (6), 2017 (10), 2018 (9), 2019 (5), 2020(4), 2021(4) e 2022(0). Desses, foram selecionados 29 textos que apresentavam uma relação sobre a constituição da pessoa surda, enunciando as relações dessa formação com a subjetividade, bem como os modos de subjetivação, fossem relacionadas aos processos de escolarização, formação cultural ou relações consigo ou com o outro. Esses 29 trabalhos constituíram-se, portanto, na base do corpus deste estudo, o qual será mais conhecido a seguir.

5.3 Constituição e composição do corpus da pesquisa

Os dados coletados das plataformas foram oriundos de trabalhos defendidos em programas de pós-graduação stricto sensu nas cinco regiões do país do ano de 2005 a 2022, já se tendo justificado no tópico anterior o porquê desse marco temporal inicial. A maioria das pesquisas foi feita em nível de mestrado, totalizando 22 dissertações defendidas, enquanto em nível de doutorado temos somente 7 teses defendidas. No quadro abaixo podemos ver que as produções em nível de doutorado se iniciaram nessa década, o que pode se apresentar pela consolidação da área de pesquisa em nível de mestrado e a percepção da importância de se estudar esse tema em outros níveis.

Quadro 8 – Distribuição dos trabalhos que compõem o corpus

Mestrado		
Autor	**Título**	**Ano**
DALCIN, Gladis	Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo.	2005
BUSNARDO, Mariana	À escuta do silêncio: marcas de subjetivação na escrita de surdos.	2007
ORSONI, Liliane Costa Antunes Machado	A Produção de Sentidos da Surdez e de Filhos Surdos.	2007
PEREIRA, Priscila Frehse	Psicanálise e surdez: metáforas conceituais da subjetividade em LIBRAS.	2007
AMARAL, Clara Tatiana Dias	Currículo e educação de surdos/as: processos de subjetivação em duas práticas inclusivas.	2010
AGRELLA, Regiane Pinheiro	Língua, subjetividade e opressão linguística = interrogações a uma pedagogia (ab)surda.	2010
NASSIM JUNIOR, Oswaldo Elias	O ensino da matemática e os alunos surdos: as possibilidades da linguagem.	2010
SÁ, Rafaella Coelho	O sentido subjetivo atribuído pelo aluno surdo ao processo de escolarização na escola regular.	2010
GRAFF, Patrícia	Linguagem e interpretação: interações surdo/ouvinte no espaço escolar.	2011
MENDES, Alex	Práticas discursivas de subjetivação na literatura para a formação de professores de surdos.	2013
WITCHS, Pedro Henrique	A educação de surdos no estado novo: práticas que constituem uma brasilidade surda.	2014

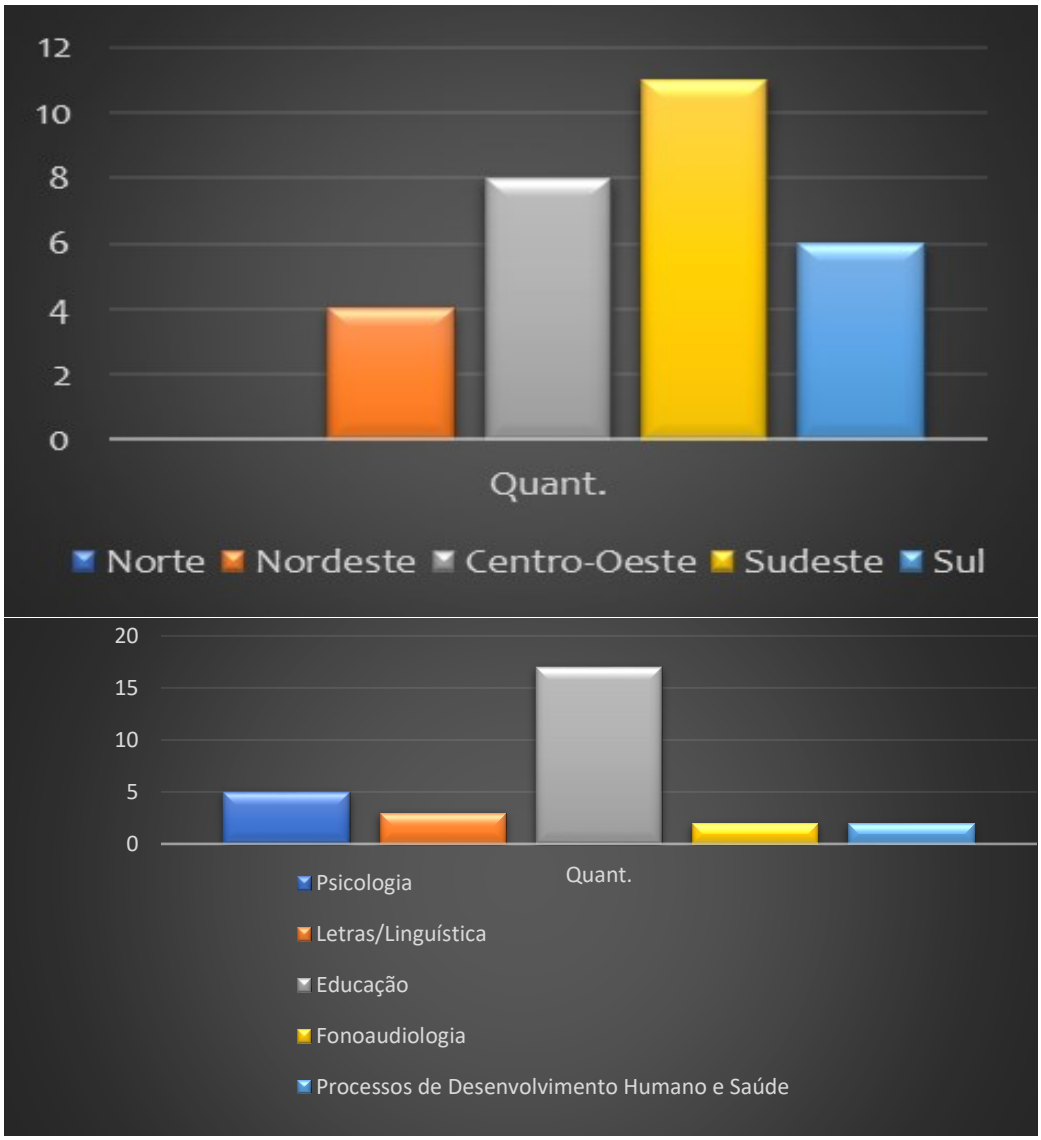
RIBEIRO, Camila de Brito	Narrativas e processos de desenvolvimento bicultural: trajetórias escolares de surdos jovens.	2014
Monteiro, Rosa Maria Godinho	Surdez e identidade bicultural: como nos descobrimos surdos?	2014
SILVA, Silvana Marques da	Surdez, Identidade e Subjetividade: da deficiência à diversidade cultural.	2014
LIEBER, Sofia Nery	Aspectos da constituição de uma criança surda pela fala do ouvinte: entre traços e significantes.	2015
SILVA, Cleuzilaine Vieira da	O olhar do surdo sobre si e sobre os outros: identidade e alteridade nos processos de interação presentes na educação dos surdos.	2016
YAMAMOTO, Cibele Takaoka	A dimensão subjetiva do processo de escolarização de surdos: um estudo da trajetória de dois jovens formados na educação básica.	2017
GONCALVES, Andrezza Falcão	Surdez e produção de subjetividade: o discurso de surdos e surdas sobre seus processos de escolarização.	2017
MARQUES, Vanessa dos Santos	Escutando sinais: a escola pela perspectiva de crianças surdas.	2018
NASCIMENTO, Gabriel Silva	A língua própria do surdo: a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente.	2019
SOARES, Ildete Vianna	Surdo oralizado no contexto de ouvintes e de surdos: identidade e diferença como desafio	2020
LIMA, Carlos Roberto de Oliveira	As percepções dos discentes surdos sobre o ensino superior no âmbito da universidade federal de Mato Grosso do Sul: Entre o pessoal e o institucional	2021
Doutorado		

Autor	Título	Ano
SILVA, Ivani Rodrigues	As Representações do Surdo na Escola e na Família: Entre a (In)visibilização da Diferença e da "Deficiência".	2005
FONTE, Zélia Maria Luna Freire da	A educação de surdos e a prática pedagógica: análise a partir da alteridade surda	2010
RAZUCK, Renata Cardoso de Sá Ribeiro	A pessoa surda e suas possibilidades no processo de aprendizagem e escolarização	2011
GIACOMET, Alessandra	Abrindo possibilidades de expressão: como os surdos observam e interpretam o mundo?	2015
WITCHS, Pedro Henrique	Governamento linguístico em educação de surdos: práticas de produção do *Surdus mundi* no século XX	2018
MENDES, Waléria Batista da Silva Vaz	Novos olhares acerca da construção da subjetividade em sujeitos surdos	2018
SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de	A expressão do sujeito surdo por meio da escrita em língua portuguesa	2019

Fonte: elaborado pelo autor.

Na figura 3 podemos ver como se apresenta a distribuição dos trabalhos seja por região, seja por área dos programas de pós-graduação. É interessante salientar que algumas áreas ainda poderiam ser englobadas dentro da área da Saúde, mas optamos por deixar distribuídos da forma como está na figura para uma melhor compreensão da distribuição.

Figura 3 – Distribuição da composição do corpus por: a) região; b) área de conhecimento



Fonte: elaborada pelo autor.

Sobre as áreas nas quais as pesquisas foram desenvolvidas, percebeu-se uma grande concentração na grande área Educação, também por ser uma área com mais programas de pós-graduação distribuídas pelo país se comparada às demais áreas encontradas no conjunto de trabalhos analisado. Um ponto que merece destaque nessa discussão é o fato de não termos conseguido selecionar nenhum trabalho dentro da área de ensino.

Essa área já existia na CAPES sob o código 46 em grande parte do período investigado, pois foi criada pela portaria CAPES 83/2011. Tal criação findou por incorporar todos os programas de pós-graduação que estavam sob a área de Ensino de Ciências e Matemática criada no ano 2000 (CAPES, 2017). Pelo ensino tratar de questões que permeiam também a vida da pessoa surda, bem como a produção de subjetividade e os modos de subjetivação, esperávamos encontrar mais trabalhos que ligassem essas realidades dentro da

área de Ensino.

Tal fato é evidenciado na figura 3 que também aponta para a produção concentrada nas regiões Sudeste e Centro-Oeste do país, aparecendo um pouco nas regiões do Sul e Nordeste brasileiros, mas sendo nula a produção selecionada desse tema na região Norte.

5.4 Atravessamentos estruturais no corpus da pesquisa

A maioria dos textos deixava claro em seus resumos seus objetivos, porém, quando se tratava da questão-problema que havia norteado a pesquisa, nem todos a apresentaram de modo claro. Em termos de metodologia utilizada para o alcance dos objetivos, só não foi possível encontrar o tipo de abordagem em um dos trabalhos do corpus.

Os focos de análise, com relação aos objetivos dos trabalhos selecionados, puderam ser divididos em: Escola; Cultura/Língua; Experiências/Produção de Sentidos; e Formação Docente. Já as problemáticas foram estruturadas com focos em: Língua e Subjetividade; Concepção de Surdez; e Escola. Enquanto as metodologias tiveram suas análises sob os seguintes focos: Análise do Discurso; Etnográfica; Análise de Conteúdo; Epistemologia Qualitativa; e Narrativas. Compreendendo a metodologia enquanto processo, fluxo, dinâmica não podemos, necessariamente, encaixar cada trabalho numa categoria, mas, algumas vezes, apresentava-se mais de uma categoria para que o autor do trabalho pudesse atender aos objetivos por ele propostos. Decidimos por não apontar uma categoria como diferentes abordagens apenas, pois não objetivamos um silenciamento da categoria que poderia ocorrer a partir dessa especificação genérica. Assim, os trabalhos que se encaixavam em mais de uma categoria foram analisados em cada uma delas, uma vez que assim compreendemos respeitar os trabalhos de pesquisa e as investigações feitas pelos autores.

Quanto aos Objetivos, a distribuição foi bem equiparada, apenas o quesito formação docente que só se apresentou em dois trabalhos, sendo um ponto destoante do quantitativo de classificação dos trabalhos. Já a Questão-Problema aparece com distribuição bastante equiparada. No que se refere à Metodologia de Pesquisa, há um destaque para a Análise de Conteúdo e pesquisa etnográfica, que foram utilizadas na maioria das pesquisas.

Quadro 9 – Distribuição do corpus por foco de análise dos objetivos

Objetivos			
Escola	**Cultura/Língua**	**Experiências/Produção de Sentidos**	**Formação Docente**

Silva, 2005; Busnardo, 2007; Amaral, 2010; Sá, 2010; Ribeiro, 2014; Yamamoto, 2017; Gonçalves, 2017; Marques, 2018; Lima, 2021.	Dalcin, 2005; Pereira, 2007; Razuck, 2011; Graff, 2011; Witchs, 2014; Silva, 2014; Witchs, 2018; Nascimento, 2019; Souza, 2019.	Orsoni, 2007; Fonte, 2010; Agrella, 2010; Monteiro, 2014; Giacomet, 2015; Lieber, 2015; Silva, 2016; Mendes, 2018; Soares, 2020.	Nassim Júnior, 2010; Mendes, 2013.

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 10 – Distribuição do corpus por foco de análise da questão-problema

Questão-Problema		
Língua e Subjetividade	**Concepção de Surdez**	**Escola**
Dalcin, 2005; Busnardo, 2007; Pereira, 2007; Graff, 2011; Monteiro, 2014; Giacomet, 2015; Silva, 2016; Gonçalves, 2017; Witchs, 2018; Mendes, 2018; Souza, 2019; Soares, 2020.	Silva, 2005; Orsoni, 2007; Witchs, 2014; Lieber, 2015; Silva, 2016; Mendes, 2018; Nascimento, 2019.	Fonte, 2010; Amaral, 2010; Nassim Júnior, 2010; Sá, 2010; Graff, 2011; Witchs, 2014; Marques, 2018; Souza, 2019; Lima, 2021.

Fonte: elaborado pelo autor.

Como os trabalhos se concentraram mais na década de 2010 – 2019, como seria de se esperar por ser o maior subintervalo de tempo, a distribuição de objetivos e questões-problema também se distribuíram mais fortemente por essa década. Mas, cabe marcar que a Formação Docente como objetivo de pesquisa e a Escola como questão-problema só emergem como focos de análise a partir de 2010, estando a pesquisa de Nassim Júnior (2010) a única marcada pela confluência das duas categorias.

Quadro 11 – Distribuição do corpus por foco de análise das metodologias

Metodologia				
Análise do Discurso	**Etnográfica**	**Análise de Conteúdo**	**Epistemologia Qualitativa**	**Narrativas**
Dalcin, 2005; Silva, 2005;	Silva, 2005; Fonte, 2010;	Busnardo, 2007; Orsoni, 2007;	Sá, 2010; Razuck, 2011	Agrella, 2010; Ribeiro, 2014;

Yamamoto, 2017; Gonçalves, 2017	Amaral, 2010; Nassim Júnior, 2010; Graff, 2011; Silva, 2014; Silva, 2016	Pereira, 2007; Mendes, 2013; Witchs, 2014; Lieber, 2015; Witchs, 2018; Mendes, 2018; Nascimento, 2019; Lima, 2021.		Monteiro, 2014; Giacomet, 2015; Souza, 2019; Soares, 2020.

Fonte: elaborado pelo autor.

Com relação à metodologia, percebe-se pelo Quadro 11 que as pesquisas têm se concentrado numa perspectiva etnográfica ou de alguma forma dentro da Análise de Conteúdo, não necessariamente a proposta por Bardin (2011), mas outras que se assemelham dentro da perspectiva dessa teoria. Assim, a partir da estrutura dos trabalhos, podemos começar a compreender melhor como os resultados dessas investigações se apresentaram.

5.5 Surdez, subjetividade e modos de subjetivação

Os resultados das investigações que compuseram o corpus desta pesquisa foram divididos em determinadas tendências, a saber: Subjetividade; Modos de Subjetivação; Surdez; e Subjetividade na Surdez.

A subjetividade enquanto elemento construído a partir das relações com o outro, seja dentro de uma abordagem intracultural ou intercultural, é vista como uma forma do sujeito transformar-se, ao mesmo tempo que transforma o outro dentro de uma relação dialógica, mas sempre permeada pelas relações de poder micro (entre as relações de um sujeito com outro) ou macro (interferências do Estado, das culturas, dos padrões) (Dalcin, 2005; Silva, 2005; Busnardo, 2007; Fonte, 2010; Agrella, 2010; Marques, 2018; Mendes, 2018; Souza, 2019). É nesse sentido que D'Ambrosio (2019) e Foucault (2007) propõem que a sociedade se compõe pelas articulações dialógicas e negociadas entre os sujeitos a partir das estruturas de poder vigentes trazendo implicações identitárias, inclusive.

Atribuir sentido às realidades, aos objetos e às relações é uma das formas pelas quais o sujeito compreende o mundo ao seu redor. Esses sentidos são muito diversos e particulares, dependendo da historicidade de cada ser, de suas vivências, suas experimentações, experiências, em suas dores e seus amores, permitindo ou não os desenvolvimentos, enunciando

suas possibilidades, suas limitações. Para Larrosa (2015), a experiência vai se dar nesse contexto dos sujeitos, o que Freire (2019) invoca a mobilizar como uma forma de produzir formas de ser no mundo. Nessa lógica, a subjetividade surge enquanto produtora de sentidos, inclusive identitários, do ser humano (Orsoni, 2007; Pereira, 2007; Sá, 2010; Souza, 2019). Nessa produção, temos todo um agenciamento que não é totalmente extrínseco ou intrínseco ao sujeito, operando duplamente para que este pense ser o produtor daquilo que emite e/ou constroi, mas, a partir de suas realidades, cosntituem suas noções de si no mundo e do mundo (Guattari; Rolnik, 2005).

Sob essa ótica da produção identitária, as subjetividades são fortemente contribuidoras dessa construção da identidade. Nas escolas, além das relações, temos o currículo como estrutura dinâmica capaz de influenciar na formação das percepções acerca do que é a constituição do ser numa abordagem identitária. Esse currículo que atua inclusive na formação docente pode ser inclusivo, integrativo ou até excludente das pessoas, logo, contribuindo de forma positiva ou negativa para a formação de identidades (Amaral, 2010; Nassim Junior, 2010; Mendes, 2013; Witchs, 2014; Ribeiro, 2014; Monteiro, 2014; Silva, 2014; Giacomet, 2015; Lieber, 2015; Silva, 2016; Yamamoto, 2017; Mendes, 2018; Souza, 2019; Lima, 2021). Essa produção de subjetividade é relacionada pela língua também, uma vez que o homem constitui e tem sua mente constituída pela língua (Razuck, 2011; Graff, 2011).

Quanto aos modos de subjetivação, os trabalhos dividiam seus resultados em focos que foram agrupados em Cultura, Língua e Relação com o outro. A cultura, enquanto conjunto de saberes que são compartilhados e compatibilizados por determinado grupo social, fomenta a produção de subjetividades, pois auxilia na compreensão de fenômenos que ocorrem dentro dos espaços frequentados pelos sujeitos, seja a sala de aula, sua casa, praças, associações, etc. Além dos espaços físicos, temos também os sociais, onde os sujeitos atuam, compondo suas percepções pela experiência (Dalcin, 2005; Silva, 2005; Orsoni, 2007; Fonte, 2010; Marques, 2018) como apontam Larrosa (2015) e Freire (2019).

A língua, elemento fundante do ser humano, responsável pela produção e desenvolvimento dos conhecimentos, sua articulação e formação de saberes, perpetuação, ruptura e compreensão dos elementos históricos, também é um dos modos pelos quais o ser humano produz suas subjetividades (Agrella, 2010; Graff, 2011; Mendes, 2013; Witchs, 2014; Ribeiro, 2014; Monteiro, 2014; Silva, 2014; Lieber, 2015; Silva, 2016; Yamamoto, 2017; Gonçalves, 2017; Witchs, 2018; Nascimento, 2019; Souza, 2019; Soares, 2020; Lima, 2021). Ainda no sentido da língua, a escrita, que é uma forma de expressarmos a língua, também se apresenta como um modo de subjetivação, pois ao escrever precisamos articular diversos

saberes, além de estabelecer uma política sobre a forma, quais palavras, qual abordagem dá sentido àquilo que apresentamos (Busnardo, 2007; Pereira, 2007).

O último modo de subjetivação que apresentamos é a relação com o outro, já citada na subjetividade enquanto elemento. Tal relação se estabelece dentro de contextos políticos, pois estamos sempre a tomar decisões sobre quem somos para o outro, quem o outro é para nós, sobre o que dizemos, expressamos, construímos junto ao outro, e, nesse sentido, a relação com o outro é também um modo de subjetivação (Amaral, 2010; Nassim Junior, 2010; Sá, 2010; Razuck, 2011; Mendes, 2013; Witchs, 2014; Ribeiro, 2014; Monteiro, 2014; Silva, 2014; Giacomet, 2015; Lieber, 2015; Silva, 2016; Yamamoto, 2017; Mendes, 2018; Soares, 2020; Lima, 2021).

A surdez é uma característica cultural de uma parte da população mundial (Skliar, 1998), porém, diversas pessoas insistem em enxergar sob um viés patologizante, dentro de uma perspectiva médica, ou dentro de abordagens construídas pelo capacitismo, mais pronunciado quando se trata da surdez pelo ouvintismo. Alguns dos trabalhos analisados apontam para a denúncia sobre visão patológica da surdez que se baseia em caracterizar a pessoa a partir de sua deficiência e não como uma pessoa com deficiência enquanto apenas característica dela (Dalcin, 2005; Silva, 2005; Orsoni, 2007; Amaral, 2010; Witchs, 2014; Monteiro, 2014; Soares, 2020). Logo, há um exercício de poder imbricado nessa visão que vai subjetivando os sujeitos (Foucault, 2007; Guattari; Rolnik, 2005)

Uma outra perspectiva é a de perceber a surdez enquanto uma característica social (Skliar, 1997; 1998) já que é só um dos elementos produtores do que é ser humano, podendo e influenciando na composição de identidades, de modos de ser (Busnardo, 2007; Pereira, 2007; Sá, 2010; Razuck, 2011; Graff, 2011; Mendes, 2013; Ribeiro, 2014; Monteiro, 2014; Silva, 2014; Giacomet, 2015; Lieber, 2015; Silva, 2016; Yamamoto, 2017; Gonçalves, 2017; Marques, 2018; Witchs, 2018; Mendes, 2018; Nascimento, 2019; Souza, 2019; Soares, 2020; Lima, 2021). A surdez também pode ser enxergada a partir de uma relação com o outro, pois a forma como o outro me vê, a forma como ele se comporta também vai delineando a forma como me vejo, como me componho, como me (des)estruturo (Santana; Barbosa, 2019; Freire, 2019). E, com a pessoa surda não é diferente: a relação com o outro é elemento consoante dessa formação, logo, sua composição se dá a partir de uma formação ouvintista (Fonte, 2010; Agrella, 2010; Monteiro, 2014).

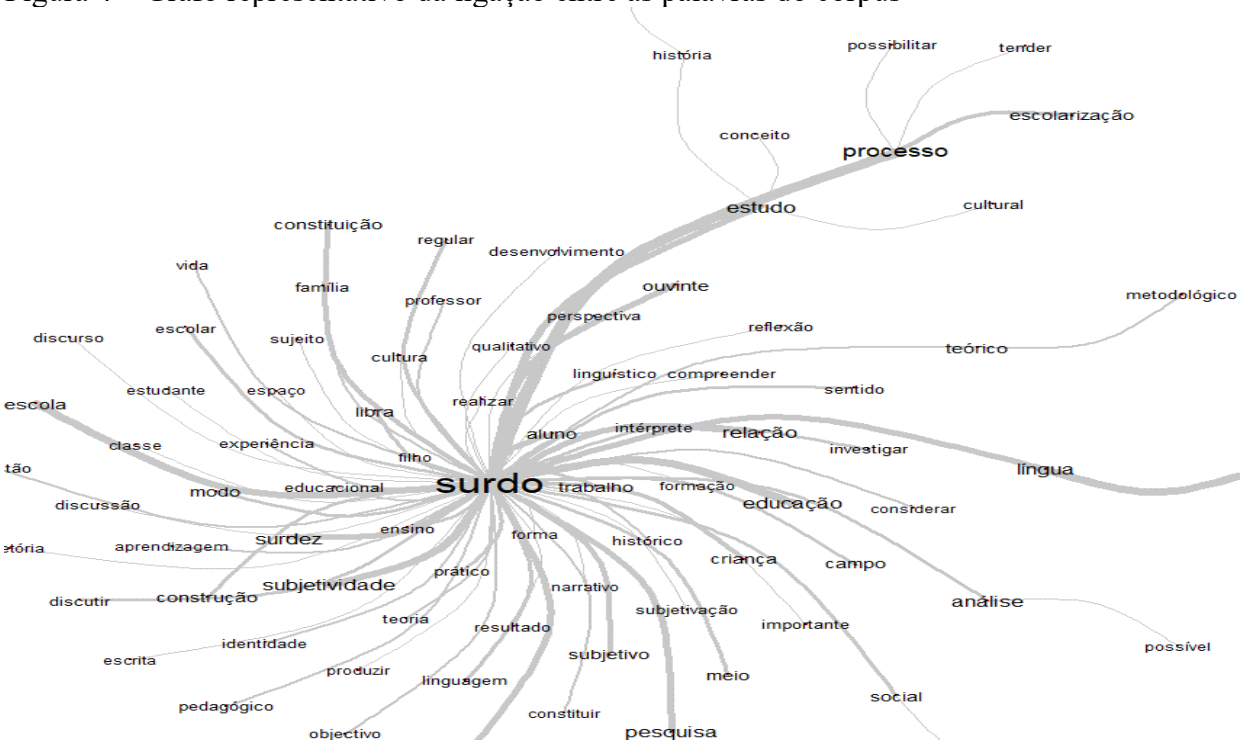
A subjetividade na surdez é o último ponto focal de análise que tomamos para esse trabalho, e se materializou no corpus desta pesquisa como ligada aos aspectos culturais (Dalcin, 2005; Silva, 2005; Mendes, 2013; Monteiro, 2014; Silva, 2014; Giacomet, 2015; Gonçalves,

2017; Marques, 2018; Witchs, 2018; Mendes, 2018; Nascimento, 2019), também como constituinte do sujeito (Busnardo, 2007; Orsoni, 2007; Pereira, 2007; Fonte, 2010; Amaral, 2010; Agrella, 2010; Giacomet, 2015; Lieber, 2015; Silva, 2016; Yamamoto, 2017; Gonçalves, 2017; Marques, 2018; Witchs, 2018; Nascimento, 2019; Souza, 2019; Soares, 2020; Lima, 2021) e ligada à(s) língua(s) (Nassim Junior, 2010; Sá, 2010; Razuck, 2011; Graff, 2011; Witchs, 2014; Ribeiro, 2014).

Na análise quantitativa dos dados, foi possível, utilizando a teoria dos grafos da análise bibliométrica como base teórica (Chueke; Amatucci, 2015), perceber a ocorrência entre as palavras e o nível de conexão estabelecido entre elas. Os dados foram tabulados utilizando o software Iramuteq. O corpus foi composto por 29 textos, divididos pelo programa em 240 sequências de texto, com 8673 ocorrências, divididas em 2069 formas e 1233 hapax (palavras que apareceram uma vez), totalizando 14,22% das ocorrências e 59,59% das formas.

Feito o gráfico de análise de similitude com as palavras com frequência maior ou igual a 9, representado na figura 4, pôde-se perceber a ocorrência e a relação entre as palavras que estão divididas em agrupamentos por cores. Observa-se a ocorrência de três palavras que mais se destacam nos textos: “Surdo”, “Estudo” e “Processo”. A partir delas, surgem ramificações para diversas outras palavras, mas algumas com maior frequência que as outras, sendo algumas mais significativas como “escola”, “surdez”, “subjetividade”, “educação”, “relação”, “língua”, “sinal”, “ouvinte”, “sujeitar”, “subjetivo”, “escolarização” e “cultural”.

Figura 4 – Grafo representativo da ligação entre as palavras do corpus

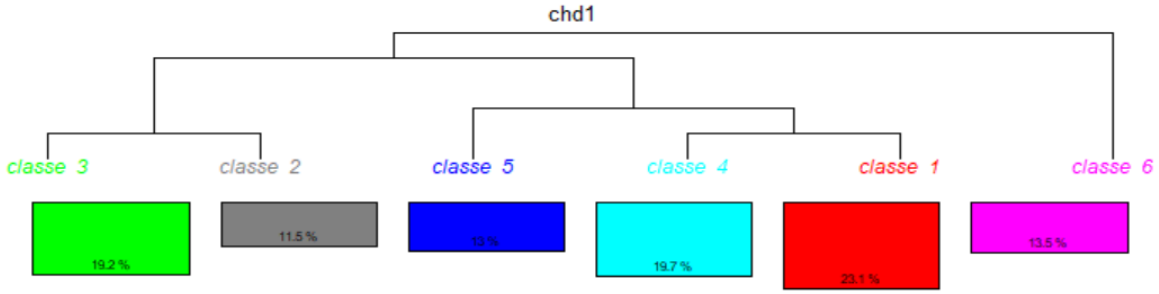


Fonte: elaborada pelo autor.

No que tange à subjetividade, pela análise de similitude, pode-se perceber que está sempre associada a processos de reflexão que podem ser sobre si, sobre o outro, sendo permeados pela distinção de línguas (Dalcin, 2005; Busnardo, 2007). Já com relação aos processos vivenciados pelos sujeitos ou naqueles que estes configuram como formas de expressão, infere-se que esses apresentaram uma forte relação com o sujeito surdo, e, ainda, apresentam um conjunto de possibilidades que podem estabelecer conexões. Assim, é possibilitado aos sujeitos a compreensão de si quando se tem processos envolvendo a pessoa surda, seja no que tange à sua subjetividade ou aos modos de subjetivação destes (Pereira, 2007; Nassim Junior, 2010).

Procedendo com uma análise de Classificação Hierárquica Descendente (CHD), do número de segmentos de texto (ST) que tínhamos inicialmente, 208 foram classificados o que abrange 86,67% do total que era 240. Nesse processo de ramificação, tivemos 1493 lemas entre as formas ativas, sendo 406 destas com frequência maior ou igual a 3. O conteúdo analisado foi categorizado em seis classes: Classe 1, com 48 ST (23,08%), Classe 2, com 24 ST (11,54%), Classe 3, com 40 ST (19,23%), Classe 4, com 41 ST (19,71%), Classe 5, com 27 ST (12,98%) e Classe 6, com 28 ST (13,46%).

Figura 5 – Divisão do corpus em classes conforme CHD



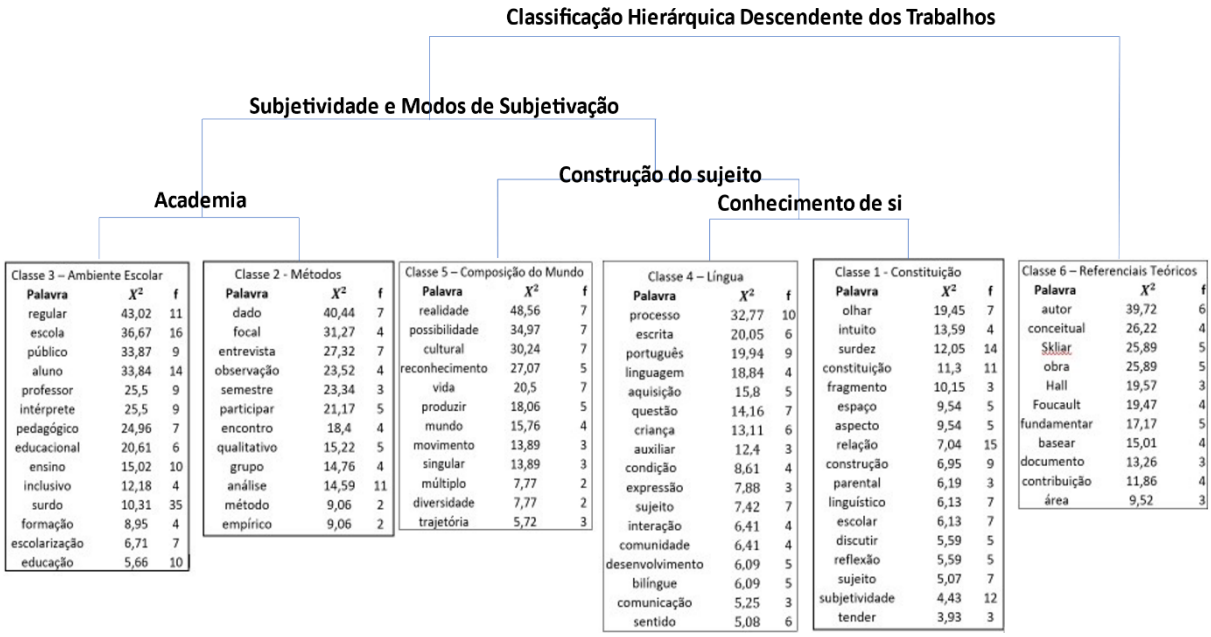
Fonte: elaborada pelo autor.

É importante notar, como ilustrado na figura 5, que temos ramificações que compõem subcorpus, estando a classe 6 – Referenciais Teóricos – como mais desatrelada. As classes 2 (Métodos de pesquisa/ensino) e 3 (Ambiente Escolar), formam um subcorpus denominado academia, enquanto 1 (Constituição) e 4 (Língua) formam o subcorpus conhecimento de si e juntamente com a classe 5 (Composição do mundo), formam a construção do sujeito. Tais nomenclaturas foram elaboradas a partir do conjunto de palavras que compunham as classes e serão melhor descritas na figura 6 que contém um organograma com a lista de principais palavras da classe geradas a partir do teste de qui-quadrado.

Na classe ambiente escolar, podemos perceber as representações que essa realidade física e social tem para a composição identitária dos sujeitos. A noção de sociedade começa a ser discutida e vivenciada nesse ambiente, assim, emerge a presença do intérprete que faz uma ponte de ligação entre o mundo ouvinte e o do sujeito surdo, contribuindo, assim, para os processos de escolarização (Witchs, 2014; Ribeiro, 2014; Marques, 2018). Junto da classe métodos, que denotam os de ensino e de pesquisa, compõem o subcorpus academia que aponta para as noções acadêmicas que se configuram sobre esse processo constitutivo do sujeito surdo.

O subcorpus Construção do Sujeito parte da ligação da classe Composição do Mundo e o subcorpus Conhecimento de Si que liga as classes Língua e Constituição, que discutem, respectivamente, como a língua vai compondo elementos da subjetividade do sujeito passando por e dando base para processos de interação entre os sujeitos, constituindo subjetividade por essa relação que tem relação com o olhar já que a língua do surdo é do tipo gesto-visual (Gonçalves, 2017; Witchs, 2018).

Figura 6 – Divisão do corpus em classes e palavras que caracterizam as classes na CHD



Fonte: elaborada pelo autor.

Dessa forma, podemos observar que os enunciados construídos nas pesquisas sobre subjetividade e surdez são também produtores de subjetividades e pronunciam as categorias que se apresentaram nos resultados encontrados na outra parte metodológica deste trabalho. Ao revelar aspectos proximais entre subjetividade, construção e identidade, por exemplo, nos permite inferir que ambos os procedimentos metodológicos indicam resultados próximos que encontramos nos referenciais acerca da surdez e da subjetividade, bem como dos modos de subjetivação.

5.6 Conclusões

Buscando construir um mapeamento de 2005-2022 das pesquisas que ligavam os temas subjetividade e surdez na pós-graduação, percebeu-se, a partir da seleção de 29 textos, como essa temática teve um maior foco na última década e como os programas tinham íntima ligação com a educação, porém, nenhuma pesquisa foi encontrada especificamente na área de ensino. As pesquisas foram categorizadas por temas focais e passaram por um tratamento estatístico que apontou para relações entre subjetividade, surdez, cultura, identidade, família e língua.

A pesquisa aponta limitações com relação à temática, mas essas lacunas podem e devem ser preenchidas com outros estados do conhecimento que abordem temáticas

semanticamente semelhantes e indiquem outros caminhos de investigação. Essas novas investigações ajudarão a compor mais narrativas sobre a surdez, ampliando a fala dessas pessoas, potencializando suas subjetividades, aprendizagens e vivências, compondo suas aprendizagens a partir da relação consigo, com o outro, dentro ou fora do âmbito escolar.

Dos sentidos produzidos a partir deste estado do conhecimento, pode-se apontar que a subjetividade, enquanto produtora de sentidos a partir da relação com o outro, está intimamente ligada à língua da pessoa e, por isso, estabelece laços com a identidade. A forma como essas subjetividades emergem aponta para os modos de subjetivação de cada sujeito, podendo ser também pela língua, pela cultura e pela relação com o outro. No caso da pessoa surda, essa relação pode se dar por meio da Libras e/ou da Língua Portuguesa, a depender das abordagens e práticas vivenciais dessas pessoas, uma vez que as duas línguas são mobilizadas como meios legais de comunicação no país.

A surdez ainda tem sido vista sob o viés patológico, dentro de contextos capacitistas, que enxergam o outro como não possuidor de mesmas habilidades, algumas vezes como coitado, e que precisa de regulações para se adaptar, normatizar, e, se possível, se normalizar. Tal visão é absurda e as pesquisas têm que caminhar para vencer essa noção rasa sobre os sujeitos, compreendendo como apontam alguns autores que a surdez é apenas mais uma das tantas características sociais que as pessoas podem apresentar, não devendo ser enxergada sob a perspectiva ouvintista, inclusive no que tange às políticas públicas voltadas a essa população.

Dessa forma, o Brasil pode contribuir muito para o desenvolvimento de pesquisas que enxerguem o sujeito surdo como produtor de sua identidade, dotado de plenas capacidades sociais, a partir de sua historicidade, dentro de uma perspectiva crítica. Espera-se que mais áreas, como o Ensino, possam pensar a relação entre subjetividade e surdez, compreendendo a surdez como um elemento a mais nos contextos escolares. As contribuições dessas pesquisas vão caminhar no sentido de privilegiar uma inclusão maior dos sujeitos e de suas formas de ser e de se constituir dentro e fora dos espaços escolares formais.

Referências

AHMED, K.; CHALMERS, K.; KHLIF, H. *A Meta-analysis of IFRS Adoption Effects*. ***The International Journal of Accounting***, v. 48, n. 2, p. 173–217, 2013.

BARBOSA, F. S.; MEDEIROS, E. R.; MEDEIROS, S. R.; MEDEIROS JÚNIOR, R. Propostas de ensino de matemática para deficientes visuais: revisão sistemática exploratória da literatura. **HOLOS**, 8, 1-37, 2020. Disponível em:

https://doi.org/10.15628/holos.2020.9483. Acesso em 18 out. 2022.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In:* ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em 18 set. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório da Avaliação Quadrienal**, 2017.

CHUEKE, G. V.; AMATUCCI, M. O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum. **Internext**, v. 10, n. 2, p. 1-5, 2015.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática** - Elo entre as tradições e a modernidade. 6a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 24a ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2019.

FREITAS, S.; FIGUEIRA, F. Neoliberalismo, educação e a lei 9.394/1996. HOLOS, 7, 1-16, 2020. doi:https://doi.org/10.15628/holos.2020.10061. Acesso em 18 out. 2022.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica** Cartografias do Desejo. 7ª ed. Editora Vozes: Petrópolis, 2005.

IBICT. INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).** 2020. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em 18 set. 2022.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEBEDEFF, T. B. Língua de sinais e cultura surda: qual seu lugar na escola. *In:* AQUINO, I. C.; CRESTAN, L. M.; DIAS, L. F. F.; DIEDRICH, M. S. **Língua, literatura, cultura e identidade-entrelaçando conceitos**. Passo Fundo: UPF Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 9-22.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015. Disponível em https://doi.org/10.5902/1984644415822. Acesso em 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, K.; CHAVES JUNIOR, S. História(s) do ensino secundário no Paraná (1942-1961): um estado da arte. **HOLOS**, 3, 1-19, 2020. doi:https://doi.org/10.15628/holos.2020.9689. Acesso em 20 jul. 2022.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4a ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SANDELOWSKI, M.; BARROSO, J. ***Handbook for synthesizing qualitative research***. *New York: Springer Publishing Company*, 2006.

SANTANA, F. C. M.; BARBOSA, J. C. A relação universidade/escola e o Programa Residência Pedagógica/subprojeto de matemática: estratégias de poder e modos de subjetivação. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, v. 4, n. 2, p. 1-24, 2019. Disponível em https://doi.org/10.34179/revisem.v4i2.11755. Acesso em 12 jul. 2022.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In:* SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153. (Cadernos de autoria, 2)

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In:* SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009a.

STROBEL, K. **História de educação dos surdos.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2009b.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

6 PARTE II – CHEIROS DE UM PASSADO

7 ENTRE NARRATIVAS E DISCURSOS: INVESTIGANDO A SUBJETIVIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA COM ESQUIZOANÁLISE E ANÁLISE DO DISCURSO

Resumo

Este estudo propõe uma metodologia que combina Narrativas Autobiográficas, Análise do Discurso e Esquizoanálise para investigar os processos de subjetivação de professores de matemática em contextos inclusivos, com ênfase no encontro com alunos surdos. A partir de uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica, o artigo propõe uma abordagem metodológica capaz de compreender como as práticas docentes e as dinâmicas identitárias são moldadas pela presença de alunos surdos e pelas interpelações ideológicas que permeiam o ambiente educacional. A metodologia proposta, fundamentada em bases teóricas, permite explorar as complexidades da construção identitária docente e de suas subjetividades em várias dimensões a partir do desejo e do inconsciente. Integrando essas abordagens, o estudo fornece ferramentas metodológicas para captar as interações entre práticas pedagógicas e interpelações ideológicas, favorecendo uma compreensão mais profunda das tensões identitárias e da subjetividade docente. Além de promover uma reflexão crítica sobre a formação contínua e inclusiva, essa metodologia apresenta-se como uma contribuição relevante para a análise de processos de subjetivação em outras áreas do saber.

Palavras-chave: Subjetividade Docente; Educação Inclusiva; Esquizoanálise; Análise do Discurso; Surdez.

Abstract

This study proposes a methodology that combines Autobiographical Narratives, Discourse Analysis, and Schizoanalysis to investigate the processes of subjectivation of mathematics teachers in inclusive contexts, with an emphasis on the encounter with deaf students. Based on a qualitative and exploratory approach, grounded in a literature review, the article proposes a methodological approach capable of understanding how teaching practices and identity dynamics are shaped by the presence of deaf students and the ideological interpellations that permeate the educational environment. The proposed methodology, rooted in theoretical frameworks, allows for the exploration of the complexities of identity

construction and subjectivities in teachers across various dimensions, drawing from desire and the unconscious. By integrating these approaches, the study provides methodological tools to capture the interactions between pedagogical practices and ideological interpellations, enabling a deeper understanding of identity tensions and teacher subjectivity. In addition to fostering critical reflection on continuous and inclusive teacher education, this methodology is presented as a relevant contribution to the analysis of subjectivation processes in other fields of knowledge.

Keywords: Teacher Subjectivity; Inclusive Education; Schizoanalysis; Discourse Analysis; Deafness.

7.1 Introdução

Tardif e Lessard (2008) apontam que a constituição do ser cidadão, bem como seu exercício, tem como base o ato de ensinar. Isso nos conduz à questão de que todas as profissões têm seu início a partir de um processo de aprendizagem que demanda ensino. Tal ideia nos mostra como a docência, enquanto prática, é fundamental para a construção de uma sociedade. Ainda, a partir de Tardif e Lessard (2008), vemos que o trabalho do professor é feito com outros seres humanos e, com isso, não se consegue desvencilhar a humanidade, pois se trabalha com o humano, sobre bases dele, para ele, logo não há como anular a subjetividade do processo.

Esse texto se alinha à preocupação das investigações sobre a subjetividade do sujeito docente, em específico de matemática, e mais restrito ainda àqueles que já tiveram um encontro com alunos surdos. Assim, essa produção se justifica pois os processos de subjetivação dos professores, especialmente no contexto da educação inclusiva, operam como um objeto de pesquisa bastante interessante para as investigações em educação/ensino, pois estas se propõem a compreender diversas construções desse profissional. Falcão e Farias (2020) trazem como exemplo a construção da identidade docente que pode ser compreendida como única, mas plural, permeada pelo, mas também fundante do trabalho que ele executa. Assim, pode-se dizer que é influenciada pela formação histórica dos sujeitos, pelo convívio com os outros e feita a partir de decisões e (re)ações no mundo.

Em processos objetivos de seu universo, o indivíduo se constitui sujeito a partir de suas subjetivações (Matos; Morais, 2023). Nesse sentido, a visão/concepção sobre identidade é influenciada pela área de estudo e pelo pesquisador que se propõe a compor uma ideia sobre ela. Disso, enquanto professor de matemática, uso de minha formação e vivências para realizar

a investigação que aqui delineio. Junto a Guattari e Rolnik (2005) e Pêcheux (2018) defendo que essas relações compõem a práxis social, possuindo uma íntima relação com as constituintes ideológicas, perpassando os recuos, avanços e lateralizações, ou seja, as trilhas que configuramos a partir dos signos e significantes que constituímos.

Ainda com Falcão e Farias (2018) vemos a importância de compreender na formação docente a identidade deste, ou seja, a profundidade dos sujeitos, não apenas o que está aparente. Aprofundar é buscar sentidos formativos da palavra (ou mais apropriadamente do discurso), não apenas seu significado sem contextos de sua produção de sentidos, mas suas bases ideológicas, manifestações subjacentes de poder, o acontecimento muito além do que é transcrito verbalmente (Pêcheux, 2018). Assim, quando se fala em formação docente, não se deve pensar em elementos prontos, mas em um processo constitutivo, não apenas descritivo, sim compreendido e tido como uma prática discursiva.

Partindo das noções acerca da formação de professores, sobretudo no ensino de matemática, tem-se a necessidade de emergência de uma investigação mais aprofundada sobre como as vivências pessoais e profissionais moldam as subjetividades e identidades docentes ao longo do tempo, especialmente quando lidam com a diferença no ambiente escolar, como no caso de alunos surdos. Este artigo parte da necessidade de suprir essa lacuna, propondo uma metodologia que articule essas duas abordagens para fornecer uma análise mais rica e multidimensional das práticas docentes.

As narrativas autobiográficas se apresentam como uma poderosa estratégia para acessar as histórias de vida dos docentes, revelando como suas experiências pessoais influenciam sua prática pedagógica e suas interações com os alunos (Passegi; Souza; Vicentini, 2011). Quando associadas à Análise do Discurso (AD), essas narrativas podem ser interpretadas de maneira mais profunda, revelando ideologias às quais os sujeitos se filiam, os silêncios que produzem sentido e que entremeiam as palavras, além das tensões que permeiam as subjetividades dos professores (Orlandi, 2018).

A AD, ao investigar as condições de produção dos discursos, oferece uma abordagem que vai além da superfície do texto, permitindo uma análise das relações de poder e das estruturas ideológicas que moldam as práticas docentes (Pêcheux, 2015; 2018; Orlandi, 2020). Outro método que podemos trabalhar para discutir a subjetividade é a Esquizoanálise que nos permite desconstruir formas rígidas e normativas de visão sobre os processos de subjetivação, oferecendo uma abordagem plural e rizomática para investigar os processos de produção de subjetividade. Ao contrário de métodos tradicionais, que buscam interpretar ou categorizar a subjetividade a partir de modelos preestabelecidos, a esquizoanálise trabalha com

fluxos, intensidades e agenciamentos, rejeitando estruturas fixas em favor de uma análise dos múltiplos processos em constante transformação (Deleuze; Guattari, 2020a; 2020b; 1996).

Entretanto, pouco se tem produzido a partir da integração entre uso de narrativas autobiográficas e a Análise do Discurso (AD) ou com a Esquizoanálise para a compreensão desses processos de subjetivação e construção da identidade do sujeito professor, em específico, de matemática. Disso, o objetivo deste ensaio teórico-metodológico é propor uma metodologia que articule Narrativas Autobiográficas junto à Análise do Discurso (AD) e à Esquizoanálise para investigar os processos de subjetivação dos professores de matemática em contextos inclusivos, com foco na interação com alunos surdos.

Essa proposta metodológica visa fornecer base para trilhar um caminho de exploração sobre como os docentes, particularmente aqueles que atuam em contextos inclusivos, constroem e transformam suas identidades a partir de suas práticas educativas e das demandas impostas pela diversidade de seus alunos. A partir dessa articulação, espera-se contribuir para o campo da pesquisa educacional com uma abordagem que possa ser replicada em estudos empíricos futuros, especialmente no contexto da educação inclusiva e do ensino de matemática.

A metodologia proposta neste artigo é qualitativa, exploratória e bibliográfica, fundamentada em uma revisão de literatura (Gil, 2002) que desbrava os conceitos centrais da Análise do Discurso (Pêcheux, 2015; 2018; Orlandi, 2020; Courtine, 2009; 2016) e da Esquizoanálise (Deleuze; Guattari, 1996; 2020a; 2020b) que nos ajudem a compreender elementos como subjetividade, identidade docente, educação inclusiva e formação docente em matemática. Através da revisão de estudos relevantes nesses campos, busca-se construir uma base teórica sólida que justifique e sustente a combinação metodológica de narrativas e AD e confronte suas bases com as da Esquizoanálise.

Além disso, este ensaio teórico não pretende apenas sugerir um caminho metodológico, mas também propor uma reflexão crítica sobre como essas ferramentas podem ser mobilizadas para acessar as complexas dinâmicas identitárias que permeiam a prática docente em contextos diversos. Enquanto a esquizoanálise propõe, em vez de interpretar o inconsciente como uma estrutura fixada, a liberação dos fluxos de desejo para permitir novas formas de subjetivação e liberdade criativa (Deleuze; Guattari, 2020a; 2020b), a AD vai compreender a construção do sujeito a partir de interpelações ideológicas (Maldidier, 2017). Assim, por mais contraditórios que pareçam, compreendo que, utilizando os dois, temos acesso a uma pequena fresta que é um caminho outro, uma terceira margem para compreender o sujeito não mais à margem do processo, mas centrado a partir da emergência do inconsciente que será

analisada por duas vias distintas produzindo essa terceira.

Por fim, ao propor essa metodologia, este ensaio se insere nos debates atuais sobre a formação docente, a educação inclusiva e os desafios da prática pedagógica docente de matemática em contextos atravessados pela diferença. Ao conectar as histórias de vida dos professores com suas práticas (discursivas), esperamos fornecer uma compreensão mais abrangente dos processos de subjetivação que ocorrem em espaços (não estritamente) educativos. Essa abordagem possibilita, ainda, reflexões sobre como a prática pedagógica pode ser aprimorada a partir do entendimento das subjetividades em jogo, promovendo um ensino mais inclusivo, dialógico e eficaz.

7.2 Discurso, poder e identidade: a formação subjetiva do docente na escola

Os espaços escolares vão delineando diversas bases ideológicas para a construção dos modos de subjetivação, das identidades, das constituições de si. Desde sua arquitetura, passando pelos instrumentos normativos e de orientação, a escola vai compondo diversos discursos que operam como um eixo onde se constituem a base ideológica fomentadora do pensamento e daquilo que é expresso pela língua, perpassando pelas escolhas do que, como e o que não se diz (Pêcheux, 2018; Foucault, 2016; Brandão, 2009). Tais espaços são elementos da sociedade e, como tais, vão agir com, e para, os sujeitos atribuindo sentidos.

Por exemplo, quando essa sociedade vivencia uma doença que se alastra, e não estou falando do capitalismo, mas de alguns de seus desdobramentos, os espaços escolares vão sendo afetados e suas produções memoriais, semânticas e pragmáticas vão sendo modificadas junto. A escola, durante a pandemia da COVID-19, foi transportada para o espaço doméstico por meio virtual ou por meio impresso, auditivo etc. Com apoio legal do MEC, defesa da UNESCO e ações das secretarias de educação, o trabalho docente foi tomando outra forma com o ensino remoto emergencial que tem bases teóricas e epistemológicas diferentes da EaD (Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020) e como novos discursos emergiram, também vão modificar os enunciados dos sujeitos, pois eles mesmos já são alguém novo.

Dentre tantas diferentes abordagens que o docente precisa configurar na sala de aula, uma delas é a de trabalhar com alunos surdos, assim, o contexto das mudanças no formato do ensino vai demandar novas abordagens, cognições e sensibilidades acerca do outro. Daí que diversas dificuldades, como falta de intérprete, falta de contato com os alunos, com a família, vêm se apresentando para as aprendizagens escolares formais das pessoas surdas no ensino remoto, por exemplo. Tais intempéries vão exigindo do docente mudanças de perspectiva e de

atitude quanto aos seus planejamentos e esse profissional precisa remodelar suas práticas, crenças e suas bases identitárias, inclusive, para conseguir desenvolver seu trabalho (Shimazaki; Menegassi; Fellini, 2020).

Existe uma expectativa social de que não haja como o docente exercer sua profissão sem estar em processo contínuo de formação (identitária), pois há uma necessidade de reflexão sobre práticas do seu passado nas relações consigo e com o outro, para atuar no presente, atendendo a objetivos que projetou para o futuro (Falcão; Farias, 2020; Foucault, 2007; Matos; Morais, 2023). Disso, a subjetividade pode ser estabelecida como "relação de alienação e opressão, na qual o indivíduo se submete à subjetividade tal como a recebe, ou uma relação de expressão e de criação, na qual o indivíduo se reapropria dos componentes da subjetividade, produzindo um processo que eu chamaria de singularização." (Guattari; Rolnik, 2005, p. 33). Nesse sentido, o professor precisa compreender que verdades prévias, aqui discutidas como os saberes dos alunos e os seus, além de suas vivências e experiências, estão sendo mobilizadas, deslocadas, parafraseadas e metaforizadas no ensinar e no aprender.

Essa emancipação se dá, para Foucault (2007), a partir de exercícios de poder; logo, temos múltiplas verdades que são construídas, discutidas, moldadas e mudadas a depender dos círculos ideológicos que compomos e somos compostos (Pêcheux, 2018), configurando as heterogeneidades da sala de aula, demandando compreensões da vida de docentes e discentes, além da formação contínua (Freire, 2019). Tais verdades implicam práticas sociais com bases ideológicas variadas, assim a Análise do Discurso (AD) se apresenta como uma forma para compreender tais formações de verdade dos sujeitos, não somente superficiais, mas daquilo que está subjacente, pois conforme Foucault (2013) nos aponta, o discurso não está no dito, no sujeito, mas no acontecimento, na experiência de Larrosa (2015). Articulando três áreas (Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise), a AD propõe um novo saber que não se finda em si mesmo (Pêcheux, 2018).

Tendo uma proposta teórica, fundamentada na construção de uma metodologia capaz de embasar e ampliar suas bases teóricas, recebe atravessamentos não subjetivos da subjetividade humana, tão logo evidenciando seu caráter histórico e psicanalítico. Assim, a AD abre um caminho metodológico para se compreender o sujeito e suas atividades cognitivas, pois elas têm uma composição psicossocial, biopolítica e construída a partir de regimes de verdade (Pêcheux, 2018; Foucault, 2016; Foucault, 2013). Logo, como defende Orlandi (2020, p. 15), "o discurso é o lugar onde se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos.", verificamos como as relações permeadas por duas línguas, Libras e a Portuguesa, e articuladas pela linguagem vão

compondo no sujeito docente marcas identitárias.

Nesse sentido, as narrativas autobiográficas podem produzir, deslocar, parafrasear ideologias, sujeitos, verdades (objetividades) e subjetividades (Matos; Morais, 2023), podendo ser dialogadas com a AD para compreender como os sujeitos vão configurando suas práticas identitárias na sua relação com o trabalho, com o ensinar e com o aprender. Tais produções implicam a necessidade de uma formação docente que ocorra de forma contínua, permitindo compreender quem são os alunos e como esses (con)formam os saberes (Brandão, 2009). O aluno surdo precisa que o docente compreenda como suas aprendizagens se constroem (Shimazaki; Menegassi; Fellini, 2020) para que possa trabalhar com ele, e isso demanda diálogo. Logo, estando os modos de subjetivação ligados à língua, estabelecem uma construção coletiva de identidades individuais.

Produzindo a experiência, o professor, para construir seu trabalho, deve compreender as implicações do (não) uso da Libras, por exemplo, já que "as palavras produzem sentido, criam realidades, e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação." (Larrosa, 2015, p. 16). Ao avaliar sua aula, seus objetivos e percurso, este profissional produz e modifica suas subjetividades. Nesse sentido, compreender o processo de subjetivação e (trans)formação identitária de professor e aluno a partir das aulas é algo bastante importante para propor uma (form)ação docente mais potente.

A educação mediada pelo professor é um dos caminhos que o aluno percorre em sua constituição. Na educação de surdos, além do professor, temos em sala de aula a presença de profissionais, ligados à tradução e interpretação de Libras, que mediam essa comunicação (Anchieta, 2019). Logo, ao se estabelecer uma relação com alunos surdos, os professores ouvintes quase sempre têm suas comunicações mediadas pelo intérprete e tal fato tem uma forte influência na constituição de seus discursos.

Mas, conforme Quadros (2004) nos aponta, um problema bem presente nas salas de aula inclusivas é o de deixar a cargo do intérprete as maiores responsabilidades com alunos surdos. Isso contribui para que alguns docentes não se sintam educadores de seus discentes surdos, seja por fragilidades em sua formação no contexto inicial ou continuado. Nessa tônica, temos a produção de distanciamentos entre professor e aluno nos contextos formativos formais, pois os primeiros não acreditam nas potencialidades desses últimos. A AD poderá auxiliar na compreensão de como os enunciados e a enunciação operam no intradiscurso os esquecimentos que o interdiscurso demanda para que possa se configurar nas formações discursivas dos sujeitos (Pêcheux, 2018).

Sobre essa formação, Vieira-Machado e Lopes (2016) apontam a necessidade de

que os professores ampliem suas compreensões acerca das aprendizagens estarem fortemente ligadas aos contextos da linguagem. Nesse sentido, vê-se que há demandas que estão em arenas discursivas de relações de poder-saber nas quais os sujeitos docentes encontram-se constantemente. Assumir uma postura ética diante do desafio de ser professor em turmas pautadas no respeito às diferenças é um novo desafio que se delineia nos contextos da sala de aula a partir das propostas de uma educação inclusiva materializadas em políticas públicas e suas reverberações na sala de aula.

7.3 Investigando o sujeito docente: reflexões sobre métodos e subjetividade

Partindo de todo esse contexto, a construção dessa pesquisa, desde a metodologia que orienta o percurso, onde fundamentar, o que buscar, foi um processo de engolir e digerir o outro, de me (re)pensar enquanto profissional, pesquisador, indivíduo e de demarcar territórios que eram ignorados anteriormente[1]. Articular novos elementos a partir de minhas experiências, descartar outros por não ter ferramentas que me permitissem atingir compreensões sobre eles, foi um trilhar caminhos, marcando locais de fala, de silêncio, de composição de si, de compor o Outro, e externar o que precisa estar fora de si. Demarquei linhas que me atravessam e limites identitários onde tensiono aquele que sou.

Assim, a partir de Marconi e Lakatos (2009) caracterizo a investigação composta nessa tese como sendo de natureza básica e exploratória, dentro de uma abordagem mista e partindo de multi-método, pois precisamos compreender nosso instrumento de pesquisa que são histórias de vida dos participantes para analisar os fenômenos que os circundam dentro dos espaços escolares. Esse entendimento deve vir de uma abordagem sócio-histórica por discordarmos da ideia reducionista das abordagens que são essencialmente empíricas, uma vez que tendem a analisar o sujeito de forma interna ou externa apenas, desistoricizando-o, desumanizando-o.

Serão criadas representações e discussões sobre como as aulas de matemática podem funcionar como acontecimentos discursivos delineadores da prática, da subjetividade e da identidade docente em salas de aula cada vez mais pautadas na diferença. Além de elucidar como tal prática contribui para as formações de professores e alunos, inclusive identitárias, pois não somente o saber técnico importa para a formação de sujeitos (Tardif, 2012). Tais

[1] Um dos contextos que não era ignorado, mas, por um longo momento, foi mantido inerte é a expressão do sujeito-pesquisador-autor, suas/minhas colocações em primeira pessoa que demarco nesse momento.

perspectivas não negligenciarão os aspectos conceituais, heurísticos e intuitivos da abordagem de objetos matemáticos.

Tal percurso metodológico está dividido em três etapas, sendo a primeira definida pela construção de estados do conhecimento, a partir de produções de programas pós-graduação materializadas em dissertações e teses publicadas e reunidas na BDTD/IBICT e na CAPES, no período de 2005 – 2023, levantando produções sobre Subjetividade, Matemática e Surdez. A segunda se configura a partir de narrativas – instrumentos de produção e coleta de dados – de quatro professores de matemática que atuem na rede pública de ensino do estado do Ceará, construídas em entrevistas semi-estruturadas com roteiro pré-definido.

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará sob o parecer número 6.301.273, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, garantindo-lhes o direito ao anonimato e à confidencialidade dos dados. A participação foi voluntária, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

As entrevistas partiram de temas geradores, a saber: Aula de matemática; Formação e Atuação Docente; Surdez; Identidade; Percepções de si e do Outro; Cuidado de si e do Outro; Políticas Públicas e suas reverberações na sala de aula de matemática. Emergindo, assim, um texto, uma realidade, uma composição coletiva, mas una, pois entre o subjetivo e o objetivo, há a construção do humano (Falcão; Farias, 2020; Matos; Morais, 2023).

A terceira etapa foi definida a partir da análise de narrativas tendo como base o texto de Matos e Morais (2023), e da análise do discurso de vertente francesa das narrativas. Esta parte da investigação se deu, principalmente, em função do interesse em pesquisar aspectos (inter)subjetivos da pessoa ouvinte que trabalha com a pessoa surda que está, geralmente, à margem, no silêncio social, tendo a primeira a função de formar essa outra, mas tendo sua própria formação colocada em cheque.

Além disso, mostra como a história de aulas de matemática com alunos surdos, contada sob o olhar do professor, em suas peculiaridades, entraves e possibilidades, bem como suas implicações para uma formação docente, vai se entremeando com a história dos sujeitos e da educação matemática (Garnica, 2008), formando numa arena discursiva que é o exercício de sua profissão docente.

Escolher narrativas como composição do corpus se justifica por elas desvelarem a verdade de vários sujeitos, entendida como individual e construída a partir da vivência de cada um (Bruner, 1991). Logo, são instrumentos da pesquisa as narrativas de docentes ouvintes,

tendo os seguintes conceitos de análise: identidade docente; surdez; identidade surda; subjetividade e modos de subjetivação; educação de surdos; língua(gem); e matemática.

As narrativas também serão analisadas a partir da Análise do Discurso (AD) por compreender que nos permite aprofundar o sentido, e não somente o texto, emergindo nos sujeitos, na biopolítica, em suas formações discursivas, seus lugares sociais e como atribuem sentido a cada ponto (Foucault, 2008; Pêcheux, 2018; Orlandi, 2020), tendo a aula de matemática como produtora de sentidos distintos dos que precediam os sujeitos antes dela (Matos; Morais, 2023).

7.4 Matemáticas em uma análise do discurso

A matemática enquanto linguagem, mobiliza os sujeitos e articula elementos que são pensados por eles para a vida em sociedade. Dessa forma, a língua é um espaço onde a linguagem se materializa, e essa materialidade se dá num contexto social e histórico, logo, tem valores, elementos e crenças atribuídos a partir de uma época e lugar específicos (Pêcheux, 2015).

Utilizando a língua, o sujeito seleciona aquilo que dirá, logo, existem enunciados que ficam no silêncio, nas ranhuras dos muros que os indivíduos constroem a partir daquilo que creem serem autorizados a falar (Souza, 2014). Essa seleção não se dá livremente pelo sujeito, opera em seu inconsciente e é determinada pelas formas sociais e históricas de produção que Pêcheux entende como condição de produção (Maldidier, 2017). Exemplo disso é a forma de vestir para frequentar ambientes distintos, há um código implícito e socialmente aceito que as pessoas atendem para visitar um local.

Caminhamos, assim, para a forma-sujeito que é um conceito que Pêcheux (2018) apresenta e que ele relaciona com outros conceitos importantes como o de interdiscurso e intradiscurso, entre outros. Em tempo, focaremos a primeira como um local construído histórica e socialmente onde o sujeito enuncia e produz sentido. Como lugar social, podemos apontar a força que uma frase de um presidente da república tem e a influência disso na economia, destarte, na vida dos sujeitos.

Outro exemplo é a eleição de uma mulher para a presidência da república de um país que tem significados múltiplos para aquela população, inclusive de (des)identificação, são situações sociais que produzem sentido a partir de uma produção histórica. E, para ser mais alinhado ao nosso texto, quando o professor de matemática fala sobre a matemática escolar, ele fala de uma forma-sujeito que assume uma posição dentro de um sistema que lhe credibiliza a

falar sobre aquele objeto de saber, conferindo-lhe um saber-poder (Foucault, 2008).

Ao discutir interdiscurso e intradiscurso, Pêcheux (2018) enunciará a partir do conceito de ideologia Althusseriano elementos importantes e que são relacionados a esquecimentos dos quais trataremos mais à frente. Sobre ideologia, Souza (2014) faz uma historicização contextualizada para discutir como Pêcheux vai além do que Marx entendia por ideologia e a de Althusser, mas dialogando com elas. Nisso, o proponente da AD defende que a ideologia interpela o indivíduo em sujeito, como Althusser (1998) propõe, e ainda completa que o indivíduo é assujeitado por ela. Essa operação acontece vinculada a um Aparelho Ideológico do Estado (AIE) como a escola, família, instituição religiosa etc. Quando esse processo ocorre, o sujeito começa a enunciar a partir de uma posição que apontamos como a posição-sujeito.

A ideologia não é única, nem unificadora, menos ainda pacificadora, entre elas há conflitos profundos, estando em constante busca de assujeitar os indivíduos em sujeitos (Orlandi, 2020). A título de exemplo, temos a matemática e os enunciados sobre ela. Como linguagem, é mobilizada como acadêmica, científica, escolar e como prática social dos sujeitos conforme D'Ambrosio (2019) enuncia. No processo de formação de professores, essas diversas ideologias acerca da matemática vão assujeitando os indivíduos que se pretendem ser docentes.

E é nesse embate que Foucault (2008; 2016; 2014) entende que o discurso, enquanto uma forma de construir o pensamento, expressá-lo, e mobilizar o sujeito, vem sendo reformulado pelos sujeitos, a partir de seus sentidos previamente construídos. Nessa luta, os discursos pretendem que o sentido pelos quais eles são enunciados permaneçam os mesmos. A ideologia interseccionada, contraditória, migratória pode ser vista a partir de uma ligação com redes de iminência de poder, pois este opera em uma rede com nós onde se encontram os sujeitos e suas práticas. Logo, para o exercício/expressão do poder, o sujeito mobiliza ideologias diversas para compor práticas sociais.

Disso, vê-se que o sujeito não é idiotizado e nem sempre está à mercê de uma ideologia, mas atua em sua formação afetando a ambas, formação e ideologia. Nesse sentido, Orlandi (2019) faz uma homenagem a Michel Pêcheux e aponta alguns conceitos importantes como o de efeitos metafóricos e deriva que trazem à AD uma noção muito dinâmica. Por exemplo, a ideia de deriva possibilita ao sujeito deslizar entre os sentidos que se pretendem consolidados, cristalizados, fluindo sobre outras linhas, recaindo em outros agenciamentos, mas também produzindo eles. Essa ideia nos permite analisar a forma como os discursos transitam entre os sentidos a depender do contexto e isso permite ao analista do discurso realizar o batimento que é o esgotamento entre descrição e interpretação (Orlandi, 2019). A partir da primeira, podemos interpretar, pois sempre há um outro lugar que nos permite contextualizar

aquele objeto de alguma forma, e esse processo vai se retroalimentando até que as marcas discursivas se evidenciem a partir dos pontos de deriva (Souza, 2014).

Sobre a questão de resistência e mudanças de sentido, Souza (2014) elucida esse ponto ao falar sobre como a resistência do sujeito ao que está posto advém do inconsciente e mobiliza o sujeito a pensar em outros sentidos, a atribuir eles e enunciar a partir dessas questões. É sobre essa noção de inconsciente, recalque e pulsão que a psicanálise entra para completar o entremeio em que a AD se coloca. Assim, as derivas vão possibilitar aos sujeitos o rompimento com discursos aos quais se filiavam anteriormente e estes podem se reconstituir ou desaparecer a depender da filiação dos sujeitos, o que traz o caráter do materialismo histórico (Maldidier, 2017). Vamos refletir sobre a pessoa surda e suas vivências: há um tempo, a surdez era tida como uma maldição, uma doença e/ou uma característica pejorativa, hoje, esse discurso já não é tão mobilizado ou, ao menos, não deveria ser, uma vez que enxergamos a surdez como uma característica do sujeito e tem particularidades sociais como qualquer outra.

A partir dessa noção de deriva, podemos caminhar para as noções de paráfrase e metáforas no discurso, sendo o primeiro fenômeno o ligado à repetição e o segundo associado a transferência e juntos permitem a emergência do que está estabilizado e do que é passível de ser transicionado em termos de sentido (Orlandi, 2020). O discurso não enuncia somente a subjetividade dos sujeitos, mas os traços ideológicos que fomentam a produção dessas subjetividades a partir de formações imaginárias que instituem os enunciados desse discurso (Orlandi, 2019). Assim, podemos entender o discurso como algo que opera como máquinas com acoplamentos infinitos, produzindo sujeitos e sendo produzidas por eles (Deleuze; Guattari, 2020; Courtine, 2016).

Chegamos, então, ao conceito de Formação Discursiva (FD) que Pêcheux tomará de Foucault, diferenciando dele e enunciando de uma forma mais adequada à análise do discurso, pois toda formação social traz consigo uma série de implicações que não partem necessariamente do sujeito, mas de sua rede de filiação identitária (Gomes, 2015). A formação discursiva se mostra como um conjunto de possibilidades e convenções definidas coletivamente num tempo histórico específico que mobilizam a linguagem de uma forma específica. Estabelece as condições de produção dos discursos, logo, a partir da filiação ideológica que o indivíduo é assujeitado, é permitido a ele enunciar algo de determinada forma em um contexto de prática social vivenciado por ele (Pêcheux, 2018).

Cabe salientar que essa FD não é fechada em si mesma, hermética, pois recebe diversos atravessamentos externos a ela, uma vez que as ideologias não são homogêneas, mas se interseccionam, se contradizem, se contrapõem, mobilizando o sujeito em redes de poder a

partir do que este vivencia (Courtine, 2016). O não-dito inclusive é algo que é parte dessa FD e está associado aos esquecimentos que o sujeito experiencia ao produzir discursividades (Lima *et al*., 2017).

Pêcheux nomina os esquecimentos em esquecimento número 1 e esquecimento número 2, o primeiro é o que embasa a ilusão do sujeito que acredita que produz aquilo que fala, de que é dono de si. Ou seja, esse ato de esquecer leva ele a não perceber que a ideologia o interpela em sujeito por meio do discurso que opera na linguagem (Pêcheux, 2018). Já o esquecimento número 2 faz o sujeito pensar que controla aquilo que enuncia, sem o fazer perceber que há uma emergência de seu inconsciente na produção de seu discurso, bem como o faz não perceber que que, pela linguagem, há deslizamentos semânticos daquilo que enuncia (Fernandes; Vinhas, 2019). A nível de intradiscurso, o segundo esquecimento opera, logo, ali o sujeito esquece que fez uma seleção e é papel do analista perceber o que fora esquecido (Souza, 2014). É a partir desses esquecimentos que as FDs emergem como interseccionadas, e não como limitadas fronteiriçamente em relação umas às outras (Courtine, 2016).

Produzir sentido na linguagem é um processo que se dá no inconsciente e, por isso, o sujeito não controla, nem percebe que isso está ocorrendo. Daí, o sentido emerge como um objeto da ideologia que se distribui em discursos e estes são determinantes das formas enunciadas. Por isso, o sujeito acredita que é autor daquilo que fala, quando, na verdade, o interdiscurso já mantém esses sentidos que serão mobilizados na Formação Ideológica (Pêcheux, 2018). O interdiscurso se relaciona com a memória no sentido que é nele onde habitam aquilo que fora falado anteriormente, pensado em outro lugar, ou seja, o que permite que algo seja dito, retornando como a forma de um pré-construído, fomentando as formas como o sujeito se comporta, logo, enuncia dentro de uma forma discursiva dada (Gomes, 2015). Assim, os sentidos que emergem das ideologias são organizados na forma de discursos, ou seja, os sentidos vêm das Formações Ideológicas (FI) e se materializam em discursos nas Formações Discursivas (FD) (Souza, 2014).

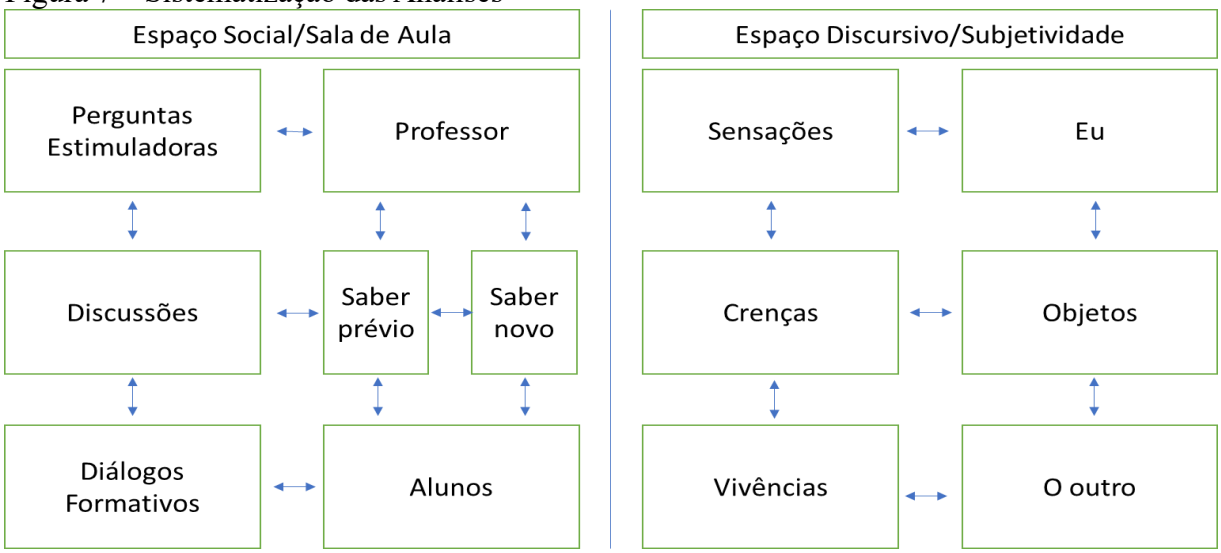
Fernandes e Vinhas (2019, p. 142) numa leitura de Courtine (2009), resumem a constituição de um *corpus* discursivo em:

> "1. Determinação das condições de produção do discurso para organizar as sequências discursivas (SDs) coletadas dos textos com o propósito de operar o fechamento metodológico de um espaço discursivo, ou seja, determinar sua formação discursiva (FD); 2. Operações de segmentação dentro do *corpus* para formar unidades lexicais, os termos-pivôs ("mots-pivots") ou palavras-polo (p.77) que formam as redes de formulações de dentro das formações discursivas; 3. Análise por contraste, observando a relação da FD com o interdiscurso."

Ainda nesse processo, cabe ao analista encontrar as marcas textuais que são as formas como o discurso emerge pela língua, devendo evidenciar o que não foi enunciado, os significados dessas ausências e do que ficou de fora, evidenciando a que FDs eles se filiam e qual embasamento ideológico eles têm em uma ou mais FI. É aqui onde o analista pode evidenciar os processos parafrásticos, onde o sujeito poderia ter feito emergir outros enunciados, mas não o fez, assim, demarca-se a FD e verifica-se seu ancoramento ideológico a partir de uma FI (Souza, 2014).

Disso, partindo de conceitos-análise que podem emergir a *priori* (antes da constituição do *corpus*) ou a *posteriori* (enquanto o *corpus* se constitui) a depender do tempo em que o analista os identifica. A análise pode partir de três perguntas heurísticas que se relacionam ao conceito-análise, identificando qual é ele no texto, como ele é construído e quais discursos o contém na forma como o texto foi construído, repetindo-as até que se perceba o sentido atrelado àquela FD e qual ideologia é interpelante do discurso do sujeito (Souza, 2014). Busca-se identificar regularidades a partir das sequências discursivas que o analista aponta, e isso dependerá de sua envergadura teórica sobre a temática analisada e sobre a própria análise do discurso (Fernandes, Vinhas, 2019). Assim, construiu-se uma figura para sistematizar dois locais em que os sujeitos habitam, o social e o discursivo, e se hipotetiza, a partir dos conceitos-análise pensados um esquema de espacialização do sujeito.

Figura 7 – Sistematização das Análises



Fonte: elaborada pelo autor.

Esta imagem demonstra como se pretende construir a análise das narrativas, pois as relações que se estabelecem no espaço social vão sendo internalizadas, produzindo subjetividades e identidades a partir dos elementos apontados. Assim, as sensações, crenças e

vivências se articulam com os objetos referenciais para que o sujeito (re)pense sobre quem ele é, quem o outro é, quem ele é para falar sobre aquele objeto ao outro, quem o outro é para que fale algo sobre o objeto a ele, além das formas como compõem suas percepções identitárias.

7.5 Esquizoanálise e subjetivação: cartografias e(m) desejo na educação inclusiva

Na busca por uma proposta metodológica que compreendesse o inconsciente sob uma perspectiva diferente da AD, encontrei na esquizoanálise uma prática teórica e metodológica que me ajudou a romper com modelos tradicionais do inconsciente. Estes partiam de bases da psicanálise, enquanto na perspectiva apresentada por Deleuze e Guattari (2020a; 2020b; 1996) havia uma ênfase na produção de subjetividades a partir de fluxos abertos e dinâmicos. Pensando no contexto das pesquisas em educação e no ensino, essa abordagem se mostrou potente para lidar com os fluxos que o encontro entre professor ouvinte e aluno surdo ressoava em mim, pois o foco estava nas relações de poder, linguagem e desejo que permeiam essas interações.

A esquizoanálise não trabalha com sujeitos fixos, mas com linhas de fuga, conectando indivíduos e grupos em movimentos contínuos de subjetivação que se retroalimentam, não sendo definidos por uma cronologia convencionalmente aceita. Como se preocupa com as linhas que compõem a vida (Peres; Borsonello; Peres, 2000), podemos entrar nos dados da pesquisa, se é que em algum momento estamos fora deles, sob infinitas frentes já que a vida se reinventa, e esse o momento em que se evidencia sua maior potência (Machado; Maia, 2017).

Pensar o sistema educacional convencional pode nos levar à compreensão da subjetividade que emerge no encontro entre surdos e ouvintes, uma vez que esse muitas vezes marginaliza a experiência dos alunos surdos, impondo normas que partem da perspectiva do ouvinte, mas que na prática deixam de lado as especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda (Barros, 2022). Ao adotar uma postura esquizoanalítica, é possível desconstruir visões ancoradas e que dão base a essas práticas normativas e questionar como o sistema escolar impõe modos de subjetivação que reforçam hierarquias e excluem certas formas de ser e de saber (Romagnoli, 2016; Posada; Ordóñez, 2017).

Nessas práticas, e pensando sobre o encontro que falamos, o conceito de Corpo sem Órgãos (CsO) (Deleuze; Guattari, 1996) oferece uma maneira para pensarmos a desconstrução das formas rígidas de ensino e do sujeito. Em vez de tratar o aluno surdo e o professor ouvinte como alguém que pode ser moldado segundo padrões ouvintes, temos na esquizoanálise uma

outra proposta: libertação do desejo do corpo de suas funções e expectativas preestabelecidas, permitindo que novas formas de expressão e aprendizagem possam surgir (Posada; Ordóñez, 2017).

Assim, compreendendo que a partir de um CsO temos a possibilidade de romper com a busca por categorias ou identidades fixas, destravamos percepções para que os sujeitos sejam analisados em suas potencialidades e singularidades permitindo que os fluxos de desejo e subjetividade se expressem livremente. Uma importante demanda que surge aqui é a de estar atento para as múltiplas formas de existência que surgem fora das normas sociais, valorizando a experimentação e a criação de novas realidades a partir da história dos sujeitos.

Considerando que a vida dos sujeitos acontece a partir do desejo, este opera como um fluxo que se presentifica em todas as relações. O desejo não é compreendido aqui como uma falta no indivíduo, algo a ser preenchido, mas como algo que é produzido socialmente a partir das diferentes formas de organização social, de agenciamentos coletivos do desejo e da subjetividade (Guattari; Rolnik, 2005). Logo, não há o desejo individual do aluno ou do professor, seja ele de aprender ou de ensinar, pois esses são moldados pelas condições materiais e simbólicas da sala de aula. Fluindo a partir de um padrão não linear; são imprevisíveis, criando momentos de compreensão e de resistência, que podem ser mapeados, mas não capturados, pela cartografia esquizoanalítica (Peres; Borsonello; Peres, 2000).

Tomando por foco as multiplicidades e as relações de força que constituem os sujeitos e os coletivos, a cartografia emerge como uma possibilidade metodológica. Não tendo significados fixos ou categorias pré-determinadas, trabalhamos com fluxos, intensidades, outras entradas possíveis de ser sujeito (Posada; Ordóñez, 2017). Para isso, um possível caminho é compreender que agenciamentos são encontros com outras dimensões da vida, descrevendo como diferentes elementos, materiais ou imateriais, humanos ou não humanos, se articulam, se conectam ou produzem conexões e efeitos. Logo, o agenciamento opera como um conjunto de forças, intensidades, corpos, práticas e discursos que se articulam por um tempo, pois não é permanente, produzindo efeitos ou operando funcionalmente (Deleuze; Guattari, 2020a).

Nesse sentido, Guattari e Rolnik (2005) esclarecem que em um agenciamento de enunciação podemos encontrar os mais diversos modos de produção de subjetividade. Na íntima relação entre ensino e aprendizagem na educação inclusiva, essa abordagem permite traçar como as subjetividades são continuamente produzidas e modificadas, seja pelo impacto da comunicação gestual ou pela interação entre o professor ouvinte e o aluno que utiliza Libras. Disso, podemos, utilizando essa metodologia acompanhar fluxos e mudanças nas interações, permitindo compreender como as subjetividades são continuamente produzidas e transformadas

(Posada; Ordoñez, 2017). Assim, para trabalhar com a cartografia esquizoanalítica precisamos deixar de lado a ideia de uma representação fixa e abraçar a experimentação, permitindo que novos territórios e subjetividades sejam traçados à medida que surgem no processo investigativo ou, mais amplamente, que a vida aconteça (Deleuze; Guattari, 2011).

Isso seria respeitar a compreensão de rizoma como uma desierarquização das compreensões e da relação entre professor e aluno, pois nesse entendimento não há um centro de onde se parta, ou uma hierarquia a ser seguida. O que há são múltiplas entradas móveis e moventes, logo, representando de forma bem concreta como os sujeitos se comportam, como a vida flui, escapando (Deleuze; Guattari, 2020a). Na comunicação, seja ela oral, gesto-visual, verbal ou não verbal, temos diferentes entradas e mobilizações que dependem dos agenciamentos de enunciação produzidos (Guattari; Rolnik, 2005), logo, não se tem como pensar em uma única forma de compreensão.

Daí que a cartografia e a esquizoanálise também são uma prática política que nos oferece uma maneira de pensar a educação inclusiva de maneira transformadora. Valorizando a diferença enquanto faceta da vida, tendemos a engrandecê-la e não a marginalizar. Assim, a produção de subjetividades nesse contexto não é imposta, mas cocriada entre professor e aluno, não centrada no sujeito, mas articulada por ele e por suas relações abrindo espaço para novas formas de ser e de aprender, que desafiam as estruturas normativas da escola tradicional. Criam-se agenciamentos possíveis de afetarem as subjetividades a partir de processos de desterritorialização e reterritorialização dos sujeitos (Romagnoli, 2016).

7.6 Considerações finais

O objetivo deste estudo foi propor uma metodologia que articule Narrativas Autobiográficas junto à Análise do Discurso (AD) e à Esquizoanálise para investigar os processos de subjetivação dos professores de matemática em contextos inclusivos, com foco na interação com alunos surdos. Essa conjunção metodológica emerge como uma alternativa à fragmentação analítica usual, oferecendo uma abordagem que possibilita a compreensão dos aspectos tanto conscientes quanto inconscientes da subjetividade docente. Ao integrar diferentes ferramentas teóricas, o estudo visa fornecer uma base mais ampla para explorar como a subjetividade dos professores é moldada por suas experiências (de ensino), especialmente em ambientes sociais quem marcam pela - e/ou mascaram a - presença da diferença.

Contribuindo para novas formas de pensar a pesquisa e o sujeito, esse texto marca um lugar teórico de pensamento sobre o inconsciente. Tomando por base as narrativas

(auto)biográficas que oferecem uma porta de entrada para as histórias de vida dos docentes, busca-se um maior acesso às experiências pessoais e profissionais, passando pelos anseios, sempre compreendendo o desejo como potência de vida.

A Análise do Discurso, por sua vez, permite que essas narrativas sejam examinadas em profundidade, revelando os elementos ideológicos que permeiam e interpelam as práticas pedagógicas e da subjetividade dos docentes. Já a Esquizoanálise traz à tona uma dimensão rizomática e não linear desses elementos, rompendo com categorizações rígidas, permitindo que fluxos de desejo e agenciamentos complexos fluam no texto. A combinação dessas três abordagens configura uma metodologia que transcende as limitações de cada uma isoladamente, oferecendo um panorama mais completo dos processos de subjetivação docente.

Esse estudo também traz avanços significativos para o campo da pesquisa em ensino, principalmente na interseção entre identidade, prática e formação docente e educação inclusiva (de surdos). Ao investigar como professores ouvintes de matemática constroem suas subjetividades ao encontrar com alunos surdos, o estudo contribui para um entendimento mais profundo das tensões e transformações que ocorrem nesse contexto. A educação inclusiva não se limita à transmissão de conhecimentos técnicos e/ou experienciais, mas envolve uma negociação constante de subjetividades, em que a interação entre professores e alunos molda identidades que se (trans)formam. Nesse sentido, a metodologia proposta ilumina nuances importantes dessas dinâmicas, fornecendo subsídios teóricos e práticos para (re)pensar a prática docente a partir das realidades e do desejo que circulam os sujeitos.

Compreendendo que os processos de subjetivação de professores ouvintes de matemática em contextos inclusivos são complexos e multifacetados, espera-se, com a metodologia aqui proposta, captar de alguma(s) forma(s) como se dão as interações entre os docentes e seus alunos surdos, evidenciando como a comunicação mediada por intérpretes e as barreiras linguísticas e culturais influenciam a prática pedagógica e a construção de identidades. O estudo revela que a subjetividade docente, por ser continuamente moldada pelas experiências do professor, necessita de abordagens mais amplas para evidenciar que, ao tentar equilibrar as demandas do ensino de matemática com a necessidade de criar um ambiente inclusivo, os professores enfrentam desafios específicos que vão compondo quem eles são e como agem. Ao tentar desenvolver um método para destacar essas dinâmicas, o estudo reforça a importância de compreender a construção dos sujeitos da/na educação inclusiva.

A aplicabilidade da metodologia transcende o contexto específico da educação de surdos e do ensino de matemática. Tal articulação metodológica pode ser adaptada para estudar outros campos da educação e de outras áreas do saber, principalmente aquelas que envolvem a

diversidade cultural e linguística entre os sujeitos envolvidos. Ao sugerir essa aplicabilidade ampla, o estudo busca também estimular a exploração de novas formas de investigação de subjetividades que emergem em diversos ambientes (de ensino). Entretanto, é importante reconhecer os desafios inerentes à implementação dessa metodologia.

A complexidade de integrar Narrativas Autobiográficas, Análise do Discurso e Esquizoanálise demanda um domínio teórico e uma vontade de desenvolver uma habilidade analítica que nem sempre estão presentes nas formações tradicionais de pesquisadores como aconteceu comigo. Além disso, a articulação entre essas abordagens exige um esforço significativo para se evitar a fragmentação e manter a coerência dos resultados. Apesar dessas dificuldades, acredito que a metodologia se mostra promissora pelo estabelecimento de colaborações interdisciplinares como propõe a própria AD.

Além do já evidenciado, fica como sugestão para futuras pesquisas, a exploração da aplicabilidade empírica da metodologia proposta. Por exemplo, estudos longitudinais que acompanhem a trajetória de professores ao longo de sua carreira podem operar de forma especialmente importante na compreensão de como suas subjetividades e identidades se (trans)formam com o tempo. Verificar como a resposta às experiências em contextos educacionais inclusivos também pode ser um fluxo interessante de se seguir, adentrando à pesquisa pelas formações inicial, continuada e/ou contínua. Além disso, novas investigações poderiam expandir o uso da Esquizoanálise e da Análise do Discurso para explorar a subjetividade em outras disciplinas além da matemática, aprofundando o entendimento das dinâmicas de poder, linguagem e desejo nas práticas pedagógicas.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado.** Rio de Janeiro: Editora Graal; 1998.

ANCHIETA, Ester Vitória Basilio. Bastidores da inclusão: a relação educacional professor–aluno Surdo–intérprete de Libras. **RevistAleph**, n. 32, p. 99-116, 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39309. Acesso em: 10 out. 2023.Barros (2022)

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar de. Políticas de educação inclusiva para surdos: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade. **Working Papers em Linguística**, v. 23, n. 2, p. 29-43, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e83587. Acesso em: 29 set. 2024.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 2009.

BRUNER, Jerome. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, v. 18, p. 1-21, 1991. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1343711. Acesso em: 10 jul. 2023.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias** - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/4090/. Acesso em: 17 out. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** - elo entre as tradições e a modernidade.6 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**- Capitalismo e esquizofrenia. V. 1. 2 ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora 34, 2020a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**- Capitalismo e Esquizofrenia. V. 2ª ed. 2ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2020b.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **Mil Platôs** – Capitalismo e Esquizofrenia. V. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leitão; Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Identidade e formação docente: metamorfoses de uma guerreira. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 175-189, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v29.n57.p175-189. Acesso em 30 set. 2024.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Narrativas de si constituindo docentes: histórias de vida de professoras da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 167-184, 2018. Disponível em: http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10447. Acesso em: 10 out. 2023.

FERNANDES, Carolina; VINHAS, Luciana Iost. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 19, n. 1, p. 133-151, 2019. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/vie

w/6985. Acesso em: 17 out. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhete. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2019.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Antonio Marcos Tosoli. Análise de discurso francesa e teoria das representações sociais: algumas interfaces teórico-metodológicas. **Psicologia e Saber Social**, v. 4, n. 1, p. 3-18, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2015.17558. Acesso em: 02 abr. 2020.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica** Cartografias do Desejo. 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LIMA, Deivson Wendell da Costa *et al*. Historicidade, conceitos e procedimentos da análise do discurso. **Rev. enferm**. UERJ, p. e12913, 2017. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-947755. Acesso em: 13 out. 2023.

MACHADO, Maria Luiza Adoryan; MAIA, Gabriela Felten da. A convivência enquanto método de pesquisa: pistas sobre a realidade da população em situação de rua através da esquizoanálise. *In:* VI JORNADA DE PESQUISA EM PSICOLOGIA, 5., 2017, Santa Cruz do Sul. **Anais** [...]. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2017. Disponível em: https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/17607. Acesso em: 30 set. 2024.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso:** (re)ler Michel Pêcheux hoje.

Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria**. Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

MATOS, Efraim de Alcântara; MORAIS, Marcelo Bezerra de. Corpos-rio(s) de professores de matemática gays: infância(s) e formações de sujeitos. **Horizontes**, v. 41, n. 1, p. e023015, 2023. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1566. Acesso em: 09 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A análise de discurso é possível?. **Línguas e instrumentos linguísticos**, n. 44, p. 138-156, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657795. Acesso em: 15 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6ª ed.5ª reimp. Campinas: Editora da UNICAMP, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 13ª ed., Campinas: Pontes, 2020.Passegi; Souza e Vicentini (2011)

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso:** Michel Pêcheux textos escolhidos. Seleção e organização por Eni Puccinelli Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 7ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al*. 5ª ed. 1ªreimp. Campinas: Editora da UNICAMP, 2018.

PERES, Rodrigo Sanches; BORSONELLO, Elizabethe Cristina; PERES, Wiliam Siqueira. A esquizoanálise e a produção da subjetividade: considerações práticas e teóricas. **Psicologia em Estudo**, v. 5, p. 35-43, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/LTkCQWWnYQH5ChXMjqGBX7D/. Acesso em: 29 set. 2024.

POSADA, Jorge Eliécer Martínez; ORDÓÑEZ, Carolina Ochoa. Actitud esquizoanalítica. Esquizoanálisis, un método menor de descomposición del dispositivo capitalista. **Tabula Rasa**, n. 26, p. 221-245, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.25058/20112742.195. Acesso em: 29 set. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

ROMAGNOLI, Roberta. A Cartografia e a Relação Pesquisa e Vida. **Indisciplinar**, [*S. l.*], v. 2, n. 2, p. 33–52, 2016. Disponível em:

https://periodicos.ufmg.br/index.php/indisciplinar/article/view/32713. Acesso em: 29 set. 2024.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289. Acesso em: 12 out. 2023.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15476. Acesso em: 12 out. 2023.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. Manaus: Instituto Census, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa.; LOPES, Maura Corcini. A Constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos. **Educação e Realidade**, v. 41, n.3, p. 639-659, 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/61083. Acesso em: 11 out. 2023.

8 ENTRE EU E LUCA - (DES)CAMINHAR CARTOGRÁFICO SOBRE A ESCOLA E A INCLUSÃO

Resumo

Os estudos sobre a educação especial e a inclusão vêm se configurando como um campo de pesquisa que tem avançado devido às dinâmicas e discussões internacionais sobre os direitos democráticos à educação. Apesar de ter avançado, ainda temos poucas investigações sobre como cada sujeito docente vivenciou a inclusão durante sua vida e as reverberações disso em suas práticas, compreendendo que o olhar para a singularidade pode nos indicar um local de convergência dos modos do social. Disso, este estudo objetiva descrever e analisar experiências docentes com foco na inclusão e educação especial no decorrer de história de vida de um professor de matemática. Utilizando uma abordagem cartográfica, e tomando como mote o filme da Disney-Pixar Luca, mapearam-se experiências e seus reflexos na prática docente. Isso mostrou que o docente, como elemento da sociedade, repercute diversos preconceitos e visões que estão no imaginário social, conduzindo-o a uma prática que, mesmo que se pense inclusiva, pode ser excludente. Traz como indicativo também que a escola precisa contribuir para que se repensem as políticas e o currículo como formas de promover um ambiente acolhedor para todos, garantindo a permanência. Como contribuição, este estudo indica que a formação docente precisa acolher suas vivências, articulá-las às discussões acadêmicas e políticas públicas para construir a promoção de um espaço escolar democrático na contramão de abordagens neoliberais.

Palavras-chave: Inclusão. Formação Docente. Prática Docente.

Abstract

Studies on special education and inclusion have become a field of research that has advanced due to international dynamics and discussions on democratic rights to education. Despite this progress, there is still little research into how individual teachers have experienced inclusion during their lives and the reverberations this has had on their practices. With this in mind, this study aims to describe and analyze teaching experiences with a focus on inclusion and special education in the course of a teacher's life story. Using a cartographic approach, and taking the Disney-Pixar film Luca as a motif, experiences and their reflections on teaching

practice were mapped. This showed that teachers, as part of society, reflect various prejudices and views that are part of the social imagination, leading them to a practice that, even if it is thought to be inclusive, can be exclusionary. It also indicates that the school needs to contribute to rethinking policies and the curriculum as ways of promoting a welcoming environment for all, guaranteeing permanence. As a contribution, this study indicates that teacher training needs to take in their experiences, link them to academic discussions and public policies in order to build the promotion of a democratic school space that goes against neoliberal approaches.

Keywords: Inclusion. Teacher training. Teaching Practice.

8.1 Introdução

Como qualquer espaço social, a sala de aula é composta por diversos indivíduos que vão dialogando e se constituindo sujeitos a partir dessas interações. Nesse exercício de cidadania, existem alguns personagens centrais que constituem esse espaço, físico e social, e o pensamento mais comum é que ali só existem docentes e discentes. Essa é uma das características marcantes de um sistema social excludente, pois deixa-se de se considerar diversos sujeitos e peças-chave para a construção de um local inclusivo. Nessa realidade, como apontam Miranda (2004) e Glat e Fernandes (2005), por diversos anos, a educação de pessoas com deficiência não era priorizada por diversos ambientes acadêmicos institucionais, sendo inclusive negligenciada em vários períodos da história.

Tal contexto findou por criar, no imaginário social, um número significativo de noções acerca das pessoas que ensinam, das que aprendem, dos espaços escolares formais e, mais ainda, daqueles indivíduos com deficiência. Como, por muito tempo, não se pensava na presença destas pessoas nas salas de aula, a formação docente não havia por que se preocupar com adequações das práticas de ensino que atendessem às particularidades desses sujeitos (Vieira; Omote, 2021). A partir disso, o docente vem construindo expectativas sobre o mundo conforme ambos se transformam e se este é excludente, acaba por construir aquele com uma base ideológica também não inclusiva. Daí que as diferentes situações que podem vir a ser experienciadas pelos indivíduos vão compondo caminhos ilimitados para construir suas perspectivas e influências sobre seus universos (Vieira; Omote, 2021), sendo eles inclusivos ou não.

Uma dessas situações é o ato de ensinar. Partindo de escolhas que são influenciadas pelas questões que o cercam, o docente vai também receber pressões de questões que cercam

as visões sobre seu público-alvo, compondo, daí, uma estreita ligação de suas vivências (Souza; Uliana, 2022). Por isso, uma falta de diálogo entre as partes envolvidas pode ser um dos maiores empecilhos para que a aprendizagem ocorra. Essa conversa só pode acontecer se esses sujeitos se respeitam e se se percebem enquanto indivíduos sociais com direitos a habitarem e ocuparem os mais distintos espaços e o imaginário sobre esses. Uma das formas de promoção e estímulo a essa ação é a experimentação de diferentes estratégias para que as linguagens mobilizadas em sala de aula e as formas pelas quais os sujeitos se expressam possam ser levadas em consideração quando se pretende ensinar e aprender (Ribeiro; Lara, 2023).

Pensando sobre isso, em vários locais do mundo se pensou na criação de salas de aula específicas para alunos que tivessem dificuldades de aprendizagem/comunicação. Na Europa, essa realidade datava do século XIX (Borges; Campos, 2018). Assim, constituíam-se as bases para se pensar a Educação Especial que é tratada no capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Neste documento, por reformulação dada no ano de 2013, entende-se por Educação Especial "a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação." (Brasil, 2013). Existem outros diversos documentos políticos sobre essa modalidade compilados por Casagrande e Mainarde (2021, p. 122) que são:

> Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), em que está inserto o documento Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Nota técnica nº 4, de 2014, com orientações quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar; e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016. Além disso, no dia 30 de setembro de 2020, foi aprovada, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e ao longo do tempo (2020). (Casagrande; Mainarde, 2021, p. 122)

Tantos documentos evidenciam que hoje temos uma preocupação com as bases legais e essa modalidade de educação. Para além disso, ainda nas discussões suscitadas por

Casagrande e Mainardes (2021), vemos que o campo acadêmico da educação especial vem se consolidando nos últimos anos, haja vista o volume de investigações que são desenvolvidas acerca dessa temática nesse período. Nesse sentido, Rocha *et al*. (2020) entendem que está em construção uma rede de conhecimento que permeia esse campo tendo evidenciado a surdez e deficiências da audição como exemplos de principais deficiências que intermediam essa rede.

Com isso, diversas discussões têm sido construídas, nas últimas quatro décadas, dialogando com as movimentações internacionais, sobre a inclusão em processos educacionais. Porém, fica claro que a palavra inclusão aqui vai demandar dos sujeitos uma série de novos significados, além de necessitar de uma complementaridade (social, escolar etc.) para adequação semântica (Michels; Garcia, 2014). Nesse sentido, é pertinente compreendermos que a inclusão se trata de algo mais complexo e amplo do que a educação especial.

Para Santos, Oliveira Neta e Anache (2023), a educação especial opera como uma modalidade numa perspectiva de complementar o ensino comum no que tange à obrigatoriedade dos processos de escolarização dos sujeitos, sendo, em diferentes estágios da história, reflexo das formas como a sociedade via a pessoa com deficiência. Já a inclusão, é bem mais ampla, defendendo a ideia de que todas as pessoas podem ocupar todos os espaços escolares, não sofrendo segregação por suas condições e/ou particularidades (Queiroz; Guerreiro, 2019). Daí os sujeitos, envolvidos nos processos educacionais, deverem estar atentos aos modelos de inclusão adotados, pois podem ser modelos ditos inclusivos operando em práticas de exclusão (Bezerra, 2020; Vieira; Omote, 2021) o que se configuraria como uma inclusão perversa (Franco; Gomes, 2020).

O filme da Pixar-Disney Luca retrata a realidade de um jovem, estranho a um mundo específico, mas que tem contato com alguns elementos sobre ele e busca se perceber no seu com influências sobre o outro. Entre vivências e experiências com o (O)outro, ele vai constituindo noções do que é ser parte de uma comunidade e das possibilidades de se encontrar como sujeito dentro desse contexto. Assim, partindo de tantas questões sobre educação especial, inclusiva, práticas e visão docente sobre essas modalidades e dinâmicas, associadas à experiência de (se) ver (em) o filme Luca e se perceber em tantos momentos, personagens, e contextos, emerge a questão: Que pontos de vivência minha memória docente suscita sobre educação inclusiva e especial ao ser mobilizada pelas realidades de Luca? Assim, esse trabalho tem como objetivo descrever e analisar experiências docentes com foco na inclusão e educação especial no decorrer de história de vida de um professor de matemática. Isso será feito a partir de uma base esquizoanalítica de minhas experiências de vida num processo de cartografar a narrativa autobiográfica construída a partir das temáticas propostas.

8.2 Educação Especial entre ditos e contraditos

Os processos de escolarização podem ser compreendidos como o conjunto de políticas públicas que são destinadas à estruturação organizacional de instituições ou redes de ensino como também podem ser vistos como as maneiras pelas quais os conhecimentos são compartilhados entre os sujeitos (Borges; Campos, 2018). Assim, vemos que tanto pode ser algo sistematizado em termos de estrutura social como pode ocorrer fora dos espaços escolares formais. Nesse último, Borges e Campos (2018) alertam para o fato de que, mesmo que haja políticas de acesso à escola formal, não se tem uma garantia de que a aprendizagem esteja ocorrendo, logo, não se trata só de garantir acesso, mas principalmente de se evidenciar a permanência e o êxito (Franco; Gomes, 2020; Queiroz; Guerreiro, 2019). Podemos destacar que, quando se pensa nas pessoas com deficiência, necessita-se compreender como as experiências vivenciadas na educação especial puderam fazer a inclusiva avançar.

Silva (2018) fez uma análise do campo da Educação Especial e conseguiu identificar três estágios distintos, a saber foram pioneirismo, expansão e consolidação. Apontam que o primeiro se inicia com a defesa da primeira dissertação sobre a temática no país em 1971. Nessa tônica, Casagrande e Mainardes (2021) defendem que por diversos mecanismos adotados e praticados pelas instituições, a Educação Especial vem se configurando como um rico campo acadêmico. Porém, em contrapartida ao apontado por Silva (2018), entendem que esse campo se deu a partir da formação específica de professores na década de 1960 no âmbito universitário, mas antes havia o Curso normal para formação de instrutores de surdos em 1911 e a especialização em nível médio na década de 1950. Talvez o trabalho de dissertação apontado como ponto de pioneirismo seja derivado dessas políticas de formação.

Ainda no trabalho de Casagrande e Mainardes (2021), podemos ver que revistas de educação no Brasil eram publicadas há bastante tempo, desde o século XIX. Os textos que tinham um caráter de expressão de ideias políticas e particulares demonstravam que havia preconceitos e não era dada a atenção devida às pessoas com deficiências. Havia nessas produções um considerável entrelaçamento entre a economia, a política e a religião culminando na educação seus objetivos e conceitos. Um fato que pode denotar isso é quão impregnados dos termos anormal estavam os textos, o que remete à deficiência como uma falta, seja no sentido de atender às demandas econômicas, ao seu exercício político ou à formação religiosa.

Assim, vê-se a importância que a educação especial tem no país, tanto no que tange às políticas públicas, quanto ao que tange às práticas pedagógicas e contextos sociais dos

sujeitos envolvidos (Glat; Fernandes, 2005). Nesse sentido, diversos documentos foram sendo construídos para tentar minimizar os efeitos negativos que o preconceito teve na vida dos sujeitos com deficiência, tendo os estudos sobre caminhado para tentar compreender e conectar diversas variáveis envolvidas nas pesquisas (Rocha *et al*., 2020). Mesmo com as diversas políticas públicas que temos hoje em dia no Brasil, ainda temos muito a crescer no que tange à educação, pois as fragilidades estruturais, físicas ou organizacionais, não contribuem para garantia de igualdade de acesso e construção de bens educacionais (Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023).

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é um exemplo de política pública que temos. O foco da PNEEPEI de 2008 estava no Atendimento Educacional Especializado e nas Salas de Recurso Multifuncional, o que acabou por gerar uma lacuna na formação do professor que se relacionava com alunos na sala comum, gerando uma educação não tão inclusiva quanto poderia ser (Bezerra, 2020). Porém, como apontam Santos, Oliveira Neta e Anache (2023), precisamos estar sempre alertas para as contradições circunscritas na construção e efetivação de políticas e práticas sociais em um regime capitalista. Um exemplo disso é o Decreto nº 10502/2020 (Brasil, 2020) que vem da revisão proposta pelo MEC, em 2018, para a PNEEPEI.

Não houve uma construção dialogada com a comunidade sobre os direitos das pessoas com deficiência, o que gerou um retrocesso no que tange à educação especial e inclusiva (Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023). É o estreitamento de laços entre educação e economia que vem de muito tempo como apontado por Casagrande e Mainardes (2021) ainda se perpetuando, mascarando atitudes capacitistas que operam como base de um sistema capitalista. Santos, Oliveira Neta e Anache (2023) entendem que essa operação acontece a partir da responsabilização do sujeito e/ou da sua família acerca das escolhas que farão sobre suas vidas, o que não denota é que são escolhas quase compulsórias, coagindo os cidadãos a tomar determinadas decisões sobre suas vivências que não os beneficia. Tal questão foi tão importante e impactante na vida dos sujeitos e comunidade escolar que esse decreto foi revogado pelo Decreto nº 11370/2023 (Brasil, 2023).

8.3 Inclusão e formas do (ser) sujeito docente

Os processos de escolarização no país passaram por diversas divisões de classe, gênero e pautadas por tantas outras questões. Como vimos, as escolas especiais e classes especiais se constituíam em processos segregacionistas para o público que não se encaixava nos

padrões de normalidade da sociedade. Operava-se, assim, um sistema excludente daqueles que eram considerados indesejáveis socialmente (Borges; Campos, 2018), o que é um reflexo das políticas neoliberais pelas quais a educação sofre influência (Franco; Gomes, 2020).

Disso, e dos vários documentos e discussões internacionais, as políticas públicas de educação tinham um foco maior no que tomaremos como educação inclusiva. Esta não pode estar restrita somente à educação especial, podendo partir de discussões desta para compor um universo bem mais amplo. É preciso oportunizar discussões acerca da formação e oportunidades delas para alunos com necessidades educacionais em diferentes espaços e com diferentes especificidades (Franco; Gomes, 2020). Incluir é garantir condições para que os alunos possam permanecer na escola e consigam desenvolver condições de êxito. Aproximar debates e políticas dessa realidade educacional é um caminho que pode favorecer isso (Franco; Gomes, 2020; Souza; Uliana, 2022).

Franco e Gomes (2020) apontam que a educação inclusiva tem seus debates iniciais principalmente centrados na pessoa com deficiência. Porém, também ressaltam que a ampliação das discussões e formações para o restante do público educacional é bastante urgente. Defendem, nesse sentido, que é um absurdo docentes construírem e aplicarem os mesmos métodos e abordagens para uma turma esperando que todos aprendam da mesma forma. Nisso, a educação inclusiva é democrática e dialógica, uma vez que valoriza as realidades e capacidades de cada sujeito envolvido, trazendo à baila seus contextos e conceitos sobre o que se discute, sem estarem necessariamente pautados numa padronização de corpos, ideias e sujeitos (Ribeiro, Lara, 2023). Disso, como entendem Vieira e Omote (2021), é importante conhecer os fatores que subsidiam a visão sobre os alunos por parte dos professores para que estes desenvolvam novas práticas.

Os diálogos na educação inclusiva e sobre ela, se horizontalizados, permitem uma ampliação das potências a serem desenvolvidas no ensino e na aprendizagem. Logo, há toda uma contribuição que pode vir por parte dos docentes ao experimentarem novas formas de ensinar a cada aluno presente, e por parte de cada estudante indicando suas trilhas de aprendizagem mais adequadas. Um exemplo disso é a proposição de atividades onde cada discente consiga demonstrar seus potenciais, trabalhando a partir de sua realidade o conteúdo, possibilitando, assim, não apenas uma ocupação no arranjo na sala de aula, mas oportunizando vivências de ambas as partes envolvidas, valorizando a diferença muito mais que a diversidade (Ribeiro; Lara, 2023; Miskolci, 2020).

Para isso, é necessário que o sujeito docente vá se construindo e se constituindo enquanto trabalhador da educação a partir de uma preparação para a diferença. Caso o docente

não esteja preparado para receber e valorizar seu aluno como ele é, tem-se uma escola não preparada para receber esse discente. Pois, como o professor é parte da escola, uma parte dela não consegue cumprir o seu papel, levando a uma falência que é, no mínimo, parcial. Isso geralmente acontece porque temos uma estrutura acadêmica excludente e retroalimentadora de processos que impedem o crescimento de vários alunos (Capelli; Blasi; Dutra, 2020).

Vê-se que somente legislações não são suficientes, apesar de preconizadoras de um ensino e uma educação inclusivas. Precisamos, para que ocorra uma efetiva inclusão, de atos contínuos que modifiquem a educação contribuindo para permitir e garantir a permanência dos sujeitos e a potencialização de suas aprendizagens (Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023). Uma forma de atingirmos isso é por meio da formação de professores, pois esta o ajuda a compor expectativas sobre o mundo. Nisso, se existe uma pluralidade de situações, há uma maior contribuição sobre como ele lida com o seu redor, e ele consegue desenvolver mecanismos de se compreender enquanto sujeito ativo. Isso acontece por haver uma íntima relação entre afeto e cognição, mesmo que o sujeito não tenha consciência dessa ação (Vieira; Omote, 2021).

Paz, Segadas-Vianna e Lima (2022), em sua análise, percebem que há uma formação insuficiente dos professores, sendo ela inicial ou continuada, e, com isso, há uma sensação de despreparo diante da realidade de inclusão demandada pelas políticas nacionais de inclusão. Além disso, os autores indicam a necessidade de investimento em pesquisas e políticas de formação que reverberem no currículo das licenciaturas como uma forma de sanar essa realidade. Além disso, também indicam em sua revisão de literatura que foram encontrados nos trabalhos falas de professores que indicam noções de espaços segregacionistas sendo defendidos como uma saída para a falta de preparo das instituições escolares e dos professores em trabalhar efetivamente com a inclusão. Esta pode ser vista como voltada para alunos com deficiência, altas habilidades, superdotação ou não, mas geralmente, a noção de educação inclusiva que se tem é atrelada a um atendimento às primeiras pessoas.

Disso, Franco e Gomes (2020) entendem que, para discutir educação inclusiva, é necessário que se repensem as condições de formação e atuação docente, e pensar a inclusão como uma forma de atender a alunos com necessidades especiais não necessariamente atreladas às deficiências pode ser um bom caminho para se pensar a perspectiva inclusiva. Assim, contraria-se o sistema neoliberal que vem sendo imposto socialmente às famílias e à escola que se camufla de uma inclusão que só reflete uma acomodação reformista e que vem sendo imposta sem bases de reflexão e discussão, apenas num contexto de execução e atendimento a normas (Michels; Garcia, 2014).

Logo, para que a inclusão realmente ocorra, devemos pensar nos discentes que não

tem suas potencialidades favorecidas pela escolarização. Além disso, a formação de professores deve priorizar a construção, desenvolvimento e avaliação de métodos adequados a cada sujeito envolvido na sala de aula, haja vista as diferenças existentes entre cada um, superando um ensino tradicionalizado e prescrito a partir de engessamentos (Franco; Gomes, 2020; Souza; Uliana, 2022; Ribeiro; Lara, 2023).

8.4 Metodologia

Viajar é um processo, migra-se de local, de tempo, de identidade, inclusive. Partimos de um local que nos foi familiar por um tempo, no qual sabíamos onde estávamos pisando, onde foram construídas diversas relações com outros, com o lugar, consigo mesmos para um lugar que, mesmo talvez sendo conhecido anteriormente, é novo, pois o passar do tempo tudo transforma. O futuro como um conjunto de presentes possíveis é algo que a viagem nos permite vislumbrar, pois entre tantas possibilidades de habitar o presente, apenas uma delas se materializa, e é aí que se compõe a história, é assim que se produz um passado. O singular aparece devido ao conjunto de futuros que se tornaram pretéritos, habitando a memória, o desejo, algumas vezes o arrependimento por não ter sido o que poderia.

Há elementos que nos atravessam em uma viagem e vão compondo essas microrrealidades possíveis que nos levam à reflexão de quem somos, de quem queríamos ser e daquilo que desejávamos ser, além dos lugares que pretendíamos habitar, que habitamos e que pretendemos fazer morada. É sobre esses elementos que esse texto é produzido labirinticamente. Percorrendo duas histórias, a de Luca e a minha, produzem-se reflexões sobre como as dinâmicas de uma educação especial e inclusiva, desde suas vivências até a prática docente, passando pela formação para a docência, foram se configurando a partir do que poderiam e do que se pretendia que fossem.

Para percorrer esse conjunto de caminhos, esse labirinto, essas formas que iam se apresentando, buscou-se cristalizar em palavras os momentos, as realidades, as dinâmicas, e, assim, produzir um mapa de afetos cartográficos sobre a rota percorrida pelo cartógrafo em suas cartografias de si. Atendendo ao chamado de Lima, Santos e Sampaio (2022), mesmo que desviando um pouco da rota, resolvo aqui caminhar junto a teorias, filmes, vivências, sujeitos, expectativas compondo diversas possibilidades sobre como esses processos também produzem subjetividades. Há nessa produção uma migração do local onde se partia das evidências prontas, conscientes, materializadas e talvez já postas para uma proposta de discordar, de pegar chaves que não abrem portas específicas, mas podem abrir qualquer uma, é uma invasão dos processos

inconscientes (Guattari; Rolnik, 2005). A irracionalidade se apresenta aqui como uma possibilidade de potencializar os processos de reflexão sobre algo (Cunha, 2019).

Tenta-se, assim, aqui, diagramar relações, vivências, experiências, a si, ao outro, não numa perspectiva objetivante, mas a partir de subjetividades, jogos delas, construções estéticas e éticas de si e do outro como apontado por Prado Filho e Teti (2013). Esta escrita ganha forma, intensidade e multiplicidade à medida que progride, pois tenta traduzir o pulsar, os atravessamentos que se dão a partir dos agenciamentos (Pinto; Chisté, 2022; Cunha, 2019). Logo, na pesquisa cartográfica, como apontam Matos *et al*. (2023, p. 1411) há modos de subjetivação dos sujeitos envolvidos que promovem o "(re)desconhecimento de si, pois a partir de se saber, se perceber e se montar experiencialmente, o sujeito vai compreendendo quem é, o que quer ser, e gerando descompreensões sobre tudo isso".

Logo, utilizando o princípio do método cartográfico, (re)assisti ao filme Luca fazendo marcações (em mim) sobre como se deram os processos de escolarização no que tange aos pressupostos da educação especial e inclusiva. Disso, "as desterritorializações relativas (trans-codificação) se reterritorializam sobre uma desterritorialização absoluta em determinado aspecto (sobrecodificação)" (Deleuze; Guattari, 1996, p. 37) e foram me subjetivando numa ida e vinda da minha história a partir das relações com o (O)outro.

Aqui a preocupação não está no ponto de chegada, mas em observar o caminho percorrido outrora com o olhar que tenho hoje, pois as vivências nos fazem perceber algumas nuances antes não vistas e nem percebidas por outros (inclusive outros nós). Essa noção evidencia que algumas linhas foram abandonadas durante o processo, outras (re)conectadas em novos espaços de produção (de si, inclusive). Além disso, deve ficar claro que relacionando-se com outras experiências as discussões e noções aqui construídas/percebidas podem gerar outros caminhos, outras tantas cartografias possíveis (Guattari; Rolnik, 2005).

8.5 O trilhar (e) a inclusão: primeiras impressões em um encontro importante

Mapear o tempo e o espaço exigem uma abertura grande ao novo e pensar na história de formação, inicial, continuada e contínua, a partir da experiência de ver um filme e reconhecer a si e a tantos outros nele foi um caminho de construção deste mapa. O filme Luca inicia com um diálogo de dois seres humanos em um barco falando sobre uma região do mar que é habitada por monstros e lendas que operam como formas de afastar pessoas "normais" desses monstros. Quantas realidades vão se configurando nos imaginários a partir dessas questões? Por exemplo, quando criança, eu sempre tive uma noção distorcida sobre diversas

outras pessoas e suas necessidades. Tal contexto me acompanha até os dias de hoje quando vou me deparando com cenários e tentando descontruir minhas noções de mundo e daqueles que habitam nele.

Um exemplo disso eram as noções que eu tinha sobre a pessoa surda, por exemplo. Como elencado em Paz, Segadas-Vianna e Lima (2022) e Capelli, Blasi e Dutra (2020), a minha visão era de que a surdez era apenas uma patologia limitante daquelas pessoas. Mas nunca me preocupei em saber como elas aprendiam, se o faziam e como se construíam como sujeitos de si. Vê-se que havia um imaginário social, do qual eu fazia parte e ajudava a construir, que pensava o sujeito surdo a partir de um viés médico. Logo, caso eu me propusesse a construir ou contribuir com abordagens sobre isso, operaria no sentido de correção de problema fisiológico que eu acreditava haver ali. Esse imaginário me impedia de perceber que existem particularidades de cada estudante quanto às barreiras de comunicação e cada um lê, interpreta e formula o mundo de uma forma. Assim, é papel dos docentes a revisão de suas práticas para que eles compreendam o universo em que seus alunos compõem suas identidades e vivências (Capelli; Blasi; Dutra, 2020).

Assim, podemos tratar aqui esse imaginário como uma rede. E, continuando com as experiências do filme, temos o personagem Alberto, um monstro do mar, amigo de Luca, ficando preso na rede dos pescadores tidos como “normais” depois de tentar ter contato com materiais construídos por esses sujeitos ou por seus iguais. Essa rede pode ser compreendida como a rede de sentidos que é construída desrespeitando outras pessoas da comunidade social e que, além de excludente, promove neles uma necessidade de ter contato com objetos da cultura do outro como se fosse superior. Mas essa rede pode ser construída de forma democrática se pensarmos os sujeitos a partir da diferença e não apenas da diversidade (Miskolci, 2020), e um exemplo disso é que ultimamente o ensino para surdos tem sido muito discutido, principalmente pelas dificuldades que professores enfrentam, além dos materiais que carecem de uma adaptação (Vivas; Teixeira; Cruz, 2017).

Entre outros espaços, cheguei ao momento em que Luca tem seu primeiro encontro com objetos dos monstros terrestres, ou seja, o outro que ele não é. Se continuarmos pensando especificamente sobre a surdez, posso remeter esse momento ao meu primeiro choque quando comecei a compreender que a Libras é uma língua e que eu poderia aprendê-la para dialogar com o outro, ainda fora da graduação. Nesse momento, como Capelli, Blasi e Dutra (2020) fui concebendo a surdez como uma forma de experienciar a vida, diferente da minha forma de vivenciar que era bastante auditiva, a deles era focada em relações inter-visuais.

Voltando ao filme, vemos que a mãe de Luca se construiu a partir do medo e tenta

fazer isso com o próprio filho. Já a avó mostra que o andar pelo ambiente dos outros é algo normal, saudável e que faz parte de sua rotina. Há aqui uma forma de denúncia à perpetuação de ausências na formação dos sujeitos. Há muito a falar sobre isso na minha experiência de mundo, no cartografar em minha autobiografia ou autobiografar minha cartografia de experienciar a vida. Antes da graduação, eu não fazia ideia do que significava educação especial e/ou inclusiva, mesmo tendo contato a vida inteira com pessoas que tinham formas diferentes de aprender. Vieira e Omote (2021) defendem, nesse sentido, que a aprendizagem em sala de aula ocorre de forma colaborativa entre os estudantes e envolve o professor, logo, as relações interpessoais vão influenciar muito sobre isso. A questão que emergiu em mim foi em como nunca pensei em inclusão ou nas necessidades diferenciadas de cada colega durante minha educação básica e fiquei me questionando se as pessoas que ensinavam tinham essa noção.

É daí que Bezerra (2020) aponta que alguns modelos de inclusão são bastante excludentes. Para Vieira e Omote (2021) a forma como os profissionais se enxergam vai refletir bastante sobre a forma como tratam e lidam com a inclusão. Como essa visão se dá bastante ligada à formação desse profissional, cabe investigar um pouco sobre como essa formação tem se configurado no que tange à inclusão. Para Paz, Segadas-Vianna e Lima (2022) faltam trabalhos que proponham propostas para a formação docente orientada à inclusão educacional. Assim, é necessária a discussão sobre concepções acerca do sujeito com deficiência e das relações estabelecidas com ele. Porém, não se pode pensar a inclusão só a partir do atendimento à pessoa com deficiência (Franco; Gomes, 2020; Souza; Uliana, 2022).

Seguindo nosso mapa, chegamos ao encontro de Luca com Alberto. Este é marcado pela frase “Relaxa, eu também não sou humano”. É aqui onde vemos que pensar a inclusão somente como atrelada à pessoa com deficiência pode operar de forma perversa à formação dos sujeitos (Souza; Uliana, 2022), pois contribui para o receio de contato com o outro, com o diferente. Pensar como o sujeito compôs seu mundo, como o desenhou e como o quer pode ser uma maneira de ver a inclusão sobre outra perspectiva, sem deixar de considerar as particularidades de cada um. Com isso, o inesperado que vai se configurando à medida que se pisa em novos terrenos, que compomos juntos, se apresenta não como exterioridade, mas como algo em nós que é democrático, dialógico, humano.

É como quando Luca habita, ocupa, sente a terra e o conjunto de possibilidades de ser outro que esse contato com o novo lhe possibilita construir. Há todo um conjunto de novidades que se apresenta àquele sujeito, a sua individualidade, a sua realidade e é bem assim quando vamos à escola, pois temos uma história, e ela vai nos ajudando a compor tantos possíveis futuros a partir de nossas decisões e compartilhamentos. Assim, Ribeiro e Lara (2023)

defendem que o respeito às diferenças e características singulares demanda da escola a construção de espaço para o desenvolvimento de vivências e aprendizagens. Assim, a escola pode ser mais um elemento de exclusão na vida dos sujeitos se não tratar do respeito às diferenças, pois atitudes tidas como inclusivas podem operar como de exclusão (Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023).

8.6 Do aprender ao ensinar: experiências, desafios e transformações na prática docente

As linhas vão se apresentando, sendo construídas e por mais que se tente percorrer novamente determinados caminhos, nunca se pode viver a mesma experiência, e cada um experiencia de uma forma própria, distinta dos demais (Pinto; Chisté, 2022). Exemplo disso é a primeira tentativa que Luca faz de andar que ocorre como mais uma experimentação do novo, do que pode o corpo indócil, experimentador vivenciar. Tal momento foi associado de forma marcante na minha memória ao primeiro engatinhar na formação da licenciatura. Eu necessitava de espaços propícios a essa questão. Como alguns de meus professores não tinham formação para ela, eles e eu precisamos romper com muitos ideais e imaginários para poder construir diálogos sobre inclusão. Para Vieira e Omote (2021) a formação de professores precisa levar em consideração aspectos da vida dos docentes e dos discentes.

Hoje tenho noção de como havia carências para a formação dos sujeitos no ensino médio, fossem eles público da educação especial ou não. Na licenciatura, estudando alguns dos documentos já apontados aqui sobre as políticas de educação especial e inclusiva, fui vendo que existem distinções entre as políticas e as condições vivenciadas como indicado por Franco e Gomes (2020). Ao chegar à prática profissional e tentar articular os saberes para ensinar com as dinâmicas da sala de aula, percebi como as diferenças são potentes para a aprendizagem, mas, por diversas vezes, me flagrei querendo ter práticas homogeneizantes. Além disso, ouvi, como denunciado por Franco e Gomes (2020), de diversos colegas que a “culpa” era dos discentes, tendo assumido essa fala em alguns momentos.

Hoje, gostaria de poder dizer que, naqueles momentos, alguém chegou para mim e expressou a frase que Alberto fala para Luca: “Você desquebrou ela.”. Aqui, o pronome ela pode assumir tantos sentidos, tento apontar alguns: autoestima, saberes a ensinar, saberes para ensinar, educação, docência. Não aconteceu de forma plena, eu não “desquebrei” completamente o que queria reconectar, e me assusta que algum discente possa ter decidido desistir do ambiente escolar por sentir que sua voz foi silenciada em algum momento, por eu

não ter tido força suficiente para notar que inclusão depende da articulação das bases de cada sujeito nos processos de ensino e aprendizagem. Acredito que seja isso que Vivas, Teixeira e Cruz (2017) queriam dizer quando afirmavam que os professores não estavam preparados para lidar com alunos com deficiência. Indo além, questiono-me se estamos preparados para o encontro com alunos, com deficiência ou não?

Penso que a vida docente é isso: a experiência de experienciar, recomeçando e tentando. E quando Alberto fala “Tens um Bruno na sua cabeça [...] Silenzio, Bruno.”, ele não fala só para Luca, ele fala para mim, eu o escuto, e o parágrafo anterior não leva ao luto, mas à luta por uma educação realmente inclusiva. Com isso, compreendo que enquanto Alberto e Luca migram da água para a terra e desta para o ar constroem um eterno ritornelo. Assim também é com a inclusão, há a necessidade de estar sempre refletindo sobre nossas vivências e práticas para que elas não sejam excludentes. Nesse sentido, Ribeiro e Lara (2023) alertam para o cuidado na construção de propostas que objetivem diminuir as dificuldades encontradas pela pessoa com deficiência, pois isso pode excluir alguns estudantes. Assim, a valorização de todos a partir de suas particularidades e adaptações de atividades a elas são atitudes que fazem com que a inclusão realmente possa acontecer (Capelli; Blasi; Dutra, 2020).

8.7 A escola e a diferença - em foco: o docente e a ressignificação de si

“Este lugar é horrível, vamos embora daqui.” Disse Luca depois de ver diversas imagens de agressão a seres como ele e sentir que poderia acontecer a eles todas aquelas e tantas outras violências. Essas imagens estão também durante toda a minha história, foram naturalizadas em diversas situações, desde brincadeiras, piadas entre crianças até atitudes docentes. Mas não poderia ser diferente, uma vez que Capelli, Blasi e Dutra (2020) apontam que no processo de formação acadêmica são bem escassas as discussões sobre a pessoa com deficiência. Então, como a sociedade poderia ser diferente se não se discutem questões como a inclusão na esteira da escola e da formação docente?

Disso, as discussões devem ir para além da deficiência e necessitam priorizar abordagens inclusivas, pois esse é um princípio da educação (Queiroz; Guerreiro, 2019) para que os ambientes formais de educação não sejam horríveis como vivenciado por Luca e por tantos estudantes da educação básica.

“Os excluídos têm sempre que se ajudar. [...] Excluídos: as crianças que se vestem estranho...”. O vestir aqui pode remeter a roupas, mas também pode estar associado às formas

como os sujeitos se apresentam, como se constituem, como se enxergam e como buscam ser vistos pelos outros como apontam Matos *et al*. (2023). Se pensarmos nessas frases para explicar a diferença, vemos como são importantes, pois nos fazem pensar que não se pautam somente na deficiência, mas na exclusão de qualquer sujeito.

Podemos perceber que o sistema educacional tem diversas intempéries e lacunas, devendo, daí, emergir a necessidade de lutar contra as diversas formas de segregação e dificuldade de acolhimento, além da criação de espaços abertos aos sujeitos distintos. Em uma articulação entre as políticas públicas, a formação dos sujeitos e as práticas pedagógicas, é necessário criar condições para que esses espaços sejam construídos de forma a acolher os sujeitos (Queiroz; Guerreiro, 2019).

No filme, há um estranhamento de Alberto com o pai de Giulia, pois este não apresenta uma mão. De forma bem-humorada, o pai surpreende Alberto ao mostrar toda a potencialidade de si como sujeito, não pautando seu corpo pela ausência, mas pelo que pode ser/fazer. Cabe, aqui, pensarmos sobre como a expectativa sobre o corpo do outro é algo bastante comum e capacitista, pois sempre tomamos medida da capacidade do sujeito a partir de sua adequação à norma. Daí que a PNEEPEI revista pelo Decreto 10502/20 (Brasil, 2020), que não foi construída em diálogo com a sociedade e comunidade que discutia os direitos das pessoas com deficiência, caminha na contramão dos avanços no que tange à educação especial e educação inclusiva (Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023) e, como visto, foi revogada pelo Decreto nº 11370/2023 (Brasil, 2023). Essa segregação se dá justamente pelo viés capacitista que o sujeito sem deficiência tem arraigado no imaginário social.

Por isso, a formação docente precisa valorizar elementos como o conhecimento, os livros e as viagens que eles proporcionam aos sujeitos como é apresentado por Luca ao se deparar com esses pontos. Giulia intermedia esse contato com livros e novos conhecimentos, compartilhando com Luca dessa vivência, o que evidencia como a relação com o outro é constitutiva de nossas formas de ser. Além disso, como docentes, devemos estar constantemente nos questionando sobre como "diminuir a distância entre o contexto acadêmico e a realidade de que vêm os alunos, realidade que devo conhecer cada vez melhor, na medida em que estou, de certa forma, comprometido com um processo para mudá-la?" (Freire; Shor, 1992, p.177).

Em determinado momento, o antagonista do filme diz "Ninguém quer vocês aqui.", se referindo a Luca e Alberto enquanto seres abjetos. Essa dinâmica, como apontado por Glat e Fernandes (2005), Santos, Oliveira Neta e Anache (2023) e Bezerra (2020), tem um viés histórico, mas que ainda tem reverberações muito intensas na forma como se pensa a educação hoje. Para mudar a história daqui para frente, não precisamos delimitar um grupo específico

para pensarmos a inclusão, pois cada sujeito pode e deve receber atenção especializada às suas características (Vieira; Omote, 2021). Para isso, a formação e o exercício docente precisam reconhecer, nas particularidades de cada indivíduo, como contribuir para que sua construção, enquanto sujeito ativo, pode se dar. Uma saída é compreender a formação como um processo contínuo e que demanda espaços propícios para que ela se desenvolva (Franco; Gomes, 2020; Segadas; Vianna; Lima, 2022).

Disso tudo, no exercício docente, pude ir me reconhecendo enquanto sujeito aprendente. Vi elementos da minha formação e alguns que gostaria de ter tido mais foco para reconhecer meus alunos a partir de suas questões e valorizar cada um. Com isso, eu poderia, e ainda posso, dizer como o pai de Giullia: “Eu sei quem eles são. Eles são Luca e Alberto.”. Reconhecer nossos alunos e suas potencialidades, bem como nossas ausências, é oportunizar uma educação de qualidade, adequada para o exercício da cidadania que tanto buscamos enquanto sujeitos da docência. É perceber que o papel docente não se trata de fornecer oportunidades, pois essa noção é muito colonizadora e prepotente, mas de reconhecer e valorizar as potencialidades de cada um para que a inclusão realmente aconteça em toda sua potência de ação, reflexão e dinamicidade.

Disso, posso utilizar esse espaço para agradecer a cada aluno e cada aluna que tive e que terei, pois garanto que no meu exercício posso lhes dizer como Alberto disse a Luca: “Você me tirou da ilha, Luca. Eu estou bem.”.

8.8 Considerações finais

Tendo como foco a descrição e análise de experiências docentes com foco na inclusão e educação especial no decorrer da história de vida de um professor de matemática. Partiu-se do entendimento de que a formação se dá não só durante um curso de graduação, mas tem grandes reflexos das vivências anteriores do sujeito e suas reverberações em quem ele é atualmente. Em termos de dimensionamento, o foco foi nas experiências ligadas à educação especial e à inclusão como forma de adensar as discussões dessas duas perspectivas nos processos formativos e atuação desse sujeito que ensina para e na diferença.

Essas experiências indicavam que o outro era geralmente visto a partir da diversidade e não da diferença, pois havia toda uma produção de imaginário social que indicava formas excludentes dos sujeitos reverberantes na formação e atuação docentes. Com isso, percebeu-se que havia a necessidade de revisão de práticas que permitissem romper com a rede de sentidos que via os sujeitos a partir de mecanismos de falta e evidenciavam a escola como

um espaço que promove essa realidade. Outro ponto importante que foi visto é que as políticas públicas para a educação especial e inclusiva nem sempre conseguem se manifestar na esteira da formação e prática docente, culminando numa promoção da aprendizagem que não valoriza as particularidades de cada sujeito.

Em Luca, ficou evidente que diversos momentos poderiam representar espaços sociais, escolares ou não, de pessoas com deficiência ou não, mas que de alguma forma se distanciavam do centro da norma. Com isso, ficou marcado na história (do) docente a necessidade de se compreender quem era cada sujeito envolvido no processo de aprendizagem, suas vivências e experiências. Para isso, foi necessário que houvesse modificações acerca das expectativas que se têm sobre o outro como forma de articular bases vivenciais às aprendizagens de cada sujeito.

Com relação às contribuições desta pesquisa, ficou bastante clara a necessidade de estar em constante repensar sobre a formação docente, passando pela história de cada sujeito que ali se forma professor e caminhando às práticas construídas e exercidas no chão da sala de aula. Além disso, revelou-se também que as políticas públicas voltadas à inclusão precisam ser mais bem difundidas e sua efetividade precisa ser analisada mais a fundo, o que valida indicações já encontradas na literatura, mas que aqui se materializam na realidade (deste) docente. Também contribuiu para evidenciar a necessidade de escuta de estudantes que se sentem excluídos nas práticas de sala de aula, seja por qual motivo for, para repensar novas formas de ensinar e de aprender que valorizem cada sujeito.

Este estudo encontrou limitações por se tratar de análise da experiência de vida de um docente, o que pode ser desconexo de outras realidades, mas também pode ser um ponto de conexão e de convergência de dinâmicas vivenciais. A cartografia permitiu que novas linhas de um mapa, chamado vida, pudessem ser traçadas, outras retomadas, pontos foram (re)visitados com um novo olhar que não buscava explicar, mas explicitar a dinâmica envolvida. Outros métodos como a história oral associada à sociopoética, por exemplo, podem trazer outras indicações que aqui não foram apontadas. Assim, tais elementos ficam como indicativos de futuras pesquisas que ampliem as discussões aqui suscitadas, entre outras.

Referências

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 673-688, 2020.

Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/. Acesso em: 22 nov. 2023.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 69-84, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/LQtdqFdyY96ftb3wTchhVxv. Acesso em: 22 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 11.370, de 01 de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 06 dez. 2023.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana; BLASI, Felipe Di; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 85-108, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/H8qSLjdWLzVvbbss8rdj7fN/. Acesso em: 19 nov. 2023.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0132, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/dm8FKTPRGwCWYCngQKntgjN/. Acesso em 26 nov. 2023.

CUNHA, Claudia Madruga. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença

em Deleuze – O que quer a pesquisa cartográfica?. **Atos de pesquisa em educação**, v. 14, n. 3, p. 934-959, 2019. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8051/. Acesso em: 08 dez. 2023.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **Mil Platôs** – Capitalismo e Esquizofrenia. V. 3. Tradução Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leitão; Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação Inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862020000200007&script=sci_arttext. Acesso em: 23 nov. 2023.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 4. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf. Acesso em: 06 dez. 2023.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, Eduardo Carneiro; SANTOS, Ana Cristina Batista dos; SAMPAIO, Patrícia Passos. A cartografia como fazer-metodológico de pesquisadores organizacionais: investigando fenômenos contemporâneos. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 28, p. 351-371, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/read/a/4jQNz9crfZFMbbSZrTbmWRH/. Acesso em: 08 dez. 2023.

MATOS, Efraim de Alcântara; OLIVEIRA JÚNIOR, Carlos Magno; VIEIRA, Demóstenes Dantas; SILVA, Deyvidy Michael Cortez da; SILVA, Josenildo Pinheiro da; BRANDÃO, Jorge Carvalho. Subjetivar-se professor na formação de professores. **Caderno Pedagógico**, v. 20, n. 3, p. 1405–1421, 2023. DOI: 10.54033/cadpedv20n3-007. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1584. Acesso em: 08 dez. 2023.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, v. 34, p. 157-173, 2014. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vBgsXDyDMqnCVS5BQZRhmpD/. Acesso em: 27 nov. 2023.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista Histedbr On-line**, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf. Acesso em 30 nov. 2023.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3 ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

PAZ, João Paulo Oliveira da; SEGADAS-VIANNA, Claudia; LIMA, Caroline. Educação especial e inclusiva na formação de professores que ensinam matemática: uma revisão sistemática. **Com a Palavra, o Professor**, v. 7, n. 17, p. 143-164, 2022. Disponível em: http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/772. Acesso em: 23 nov. 2023.

PINTO, Juverlande Nogueira; CHISTÉ, Bianca Santos. Linhas Cartas-Intensidades, uma pesquisa no modo cartografia. *In:* LEITE, Kécio Gonçalves (Org.). **Formação Docente, Saberes Profissionais e Inclusão em Educação Matemática**. Porto Velho: EDUFRO, 2022. p. 265-283.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, n. 38, p. 45-49, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-65782013000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 08 dez. 2023.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede de ensino público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 233-248, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/WPCq9MJGxq6zytWmH4Vgrvj/. Acesso em: 27 nov. 2023.

RIBEIRO, Dilson Ferreira; LARA, Isabel Cristina Machado de. O ensino da matemática para estudantes com paralisia cerebral: ações que contribuem para a inclusão de todos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e0173, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/6tHZqTdSgfnrnwS8yV8FHbm/. Acesso em: 26 nov. 2023.

ROCHA, Manuela Lima Carvalho da *et al*. Rede de Conhecimento e Educação Especial: Uma Revisão Sistemática de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 527-544, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/9NHB6NtQXwBDZBdRfSt6Wcx/. Acesso em: 27 nov. 2023.

SANTOS, Geandra Claudia Silva; OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa;

ANACHE, Alexandra Ayach. Políticas de Educação Especial no Brasil: ameaças, contradições e descontinuidades. **Série-Estudos**, v. 28, n. 62, p. 11-34, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822023000100011&script=sci_arttext/. Acesso em: 27 nov. 2023.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Balanço das dissertações e teses em educação especial e educação inclusiva desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 601-618, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/qsxZ9QcRYfphKXcPkZHXbJy/. Acesso em: 23 nov. 2023.

SOUZA, Maria Cecília Correa de; ULIANA, Marcia Rosa. Uma análise sobre a concepção de professoras do AEE de Ji-Paraná – RO sobre o processo de ensino aprendizagem de matemática. *In:* LEITE, Kécio Gonçalves (Org.). **Formação Docente, Saberes Profissionais e Inclusão em Educação Matemática**. Porto Velho: EDUFRO, 2022. p. 219-240.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/. Acesso em: 22 nov. 2023.

VIVAS, Deise Benn Pereira; TEIXEIRA, Elder Sales; CRUZ, Juan Alberto Leyva. Ensino de Física para surdos: um experimento mecânico e um eletrônico para o ensino de ondas sonoras. **Caderno Brasileiro de Ensino de física**, v. 34, n. 1, p. 197-215, 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5976864. Acesso em 23 nov. 2023.

9 ENCONTRO COM ALUNO SURDO E A SUBJETIVIDADE DOCENTE: ANÁLISE DO DISCURSO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Resumo

Este texto investiga como o processo de inclusão (de alunos surdos) influencia os modos de subjetivação dos professores de matemática e de que maneira isso se reflete em suas práticas pedagógicas. Utilizando a Análise de Discurso (AD), a pesquisa examina como esses professores ressignificam suas práticas a partir do encontro com alunos surdos no ensino de matemática, destacando as lacunas na formação inicial desses professores. Os resultados indicam que, além da adaptação metodológica, a inclusão de alunos surdos gera transformações profundas na identidade profissional dos docentes, levando-os a reconsiderar suas práticas e crenças. A presença dos alunos surdos atua como um catalisador para a transformação subjetiva, promovendo uma abordagem pedagógica mais reflexiva e adaptativa, logo, uma nova identidade docente. A pesquisa ressalta a necessidade de currículos de formação docente que incluam a Libras e metodologias inclusivas de forma mais prática e efetiva, bem como a importância de programas de formação continuada. Embora tenhamos compreendido como os modos de subjetivação dos professores se dão nesse contexto, a ausência de observação direta em sala de aula e a restrição geográfica dos participantes, apontam para a necessidade de estudos futuros que ampliem a análise para outros contextos.

Palavras-chave: Formação Docente; Inclusão; Ensino de Matemática; Surdez; Identidade Docente.

Abstract

This paper investigates how the inclusion process (of deaf students) influences the modes of subjectivation of mathematics teachers and how this is reflected in their pedagogical practices. Using Discourse Analysis (DA), the research examines how these teachers reframe their practices from encounters with deaf students in mathematics education, highlighting gaps in the initial training of these teachers. The results indicate that, beyond methodological adaptation, the inclusion of deaf students leads to profound transformations in the professional identity of teachers, causing them to reconsider their practices and beliefs. The presence of deaf students acts as a catalyst for subjective transformation, promoting a more reflective and

adaptive pedagogical approach, thus forming a new teacher identity. The research emphasizes the need for teacher training curricula that include Libras (Brazilian Sign Language) and inclusive methodologies in a more practical and effective way, as well as the importance of continued professional development programs. Although we have understood how teachers' modes of subjectivation occur in this context, the absence of direct classroom observation and the geographical limitation of participants point to the need for future studies to broaden the analysis to other contexts.

Keywords: Teacher Training; Inclusion; Mathematics Education; Deafness; Teacher Identity.

9.1 Introdução

A formação docente tem se tornado, há um tempo, um campo de pesquisa amplo, com interesse crescente, especialmente no que diz respeito à formação de professores de matemática (Albuquerque; Gontijo, 2013). Inicialmente focadas na capacitação técnica e pedagógica, essas investigações agora buscam integrar aspectos mais amplos da prática docente como os contextos sociais envolvidos e a relação entre os saberes e a constituição da identidade docente. É importante salientar que os saberes docentes, sejam eles ligados diretamente à matemática ou não, são desenvolvidos durante toda a formação dos indivíduos, tendo seu desenvolvimento se dando na articulação entre as formações inicial e continuada (Gatti; Nunes, 2009).

Apesar dos avanços nas últimas décadas, persistem lacunas na inter-relação entre o saber matemático e a didática pedagógica, pois estes são múltiplos e, como os sujeitos, reverberam uns nos outros. O fato de as pesquisas sobre a formação de professores de matemática apresentarem uma grande variedade de questões (Albuquerque; Gontijo, 2013) é um exemplo disso, indicando a complexidade e os desafios desse campo. Ou seja, há uma abrangência muito grande de temáticas o que denota que existem entendimentos que demandam uma compreensão acerca da formação de professores de matemática, indicando um desafio persistente.

Um exemplo disso é a falta de articulação entre teoria e prática vivenciada por alguns docentes, pois é a partir dela que o docente é incentivado a refletir sobre suas práticas pedagógicas, podendo adaptar teorias às realidades vivenciadas na sala de aula, aprimorando suas práticas a partir dos conhecimentos teóricos e ajustar abordagens metodológicas de ensino

(Fiorentini; Nacarato, 2005). Embora a formação de professores de matemática já apresente desafios significativos em termos de integrar teoria e prática, esses desafios são intensificados no contexto da educação inclusiva, especialmente no que tange à educação de alunos surdos (Paz; Segadas-Vianna; Lima, 2022).

Todos esses fatores podem desembocar na forma como o docente constrói sua identidade, o que nos leva a uma abordagem de pesquisa que vem se mostrando como promissora ao analisar as trajetórias profissionais e experiências vivenciadas pelos sujeitos (Nóvoa, 1999). Daí que as pesquisas de cunho biográfico têm se destacado como uma ferramenta de reflexão crítica, permitindo aos professores uma forma de ressignificar práticas pedagógicas e construir uma identidade profissional mais sólida (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011).

No entanto, embora tais abordagens metodológicas e resultados de pesquisas nos permitam consolidar nossas compreensões acerca da identidade docente, ainda há o que explorar quando se trata da forma como o docente se (trans/per)forma diante de desafios específicos, como a educação inclusiva, especialmente no contexto da educação de surdos. Assim, mesmo sendo vasta a literatura sobre formação docente, o impacto do encontro entre o professor de matemática ouvinte com o aluno surdo na identidade e prática docente ainda pode ser melhor explorado. E essa é uma realidade nas salas de aula regulares, amparada pela legislação brasileira, que traz novos desafios aos professores.

O uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), por exemplo, é uma ferramenta crucial para a comunicação entre professores e alunos surdos. No entanto, o domínio da Libras por parte dos professores ouvintes ainda é limitado, comprometendo a efetividade do ensino (Almeida; Souza, 2018). Apesar de a inclusão ser uma diretriz fundamental na educação brasileira, prevista em lei (Roldão, 2007), a adaptação de metodologias e a sensibilização dos professores para lidar com questões de diferença ainda são insuficientemente abordadas na formação inicial.

Para além disso, o encontro entre o professor ouvinte e o aluno surdo não exige apenas uma adaptação técnica e metodológica, mas vai atuar na subjetividade do docente, pois com a mobilização de suas práticas tem-se uma recomposição da forma como o sujeito se (com)porta no mundo (Nóvoa, 1999; Fiorentini; Nacarato, 2005). Daí a importância de pesquisas que preconizem e/ou compreendam como acontece a formação do professor de matemática para atuar de forma inclusiva com alunos surdos, considerando tanto a dimensão pedagógica quanto as subjetividades envolvidas no processo.

Diante desse contexto, emerge a questão de pesquisa deste estudo: como o encontro

com o aluno surdo contribui para o desenvolvimento de novas subjetividades docentes e quais são os reflexos e impactos da formação e desse encontro prática pedagógica? Disso, o objetivo deste estudo é investigar como o processo de inclusão (de alunos surdos) influencia os modos de subjetivação dos professores de matemática e de que maneira isso se reflete em suas práticas pedagógicas. Assim, recorrendo a alguns conceitos e mobilizações teórico-metodológicas da construção de narrativas (auto)biográficas e da Análise do Discurso para a produção e análise dos dados, construo caminhos subjetivos de uma teoria não subjetiva da subjetividade para explorar e trilhar o desconhecido num processo de (re)conhecimento.

9.2 A Formação docente em matemática e a inclusão: ressonâncias no sujeito

Como a sociedade brasileira, a formação de professores de matemática também vem passando por diversas transformações ao longo do último século. O foco em grande parte desse período, inclusive, perdurando em alguns docentes até os dias de hoje, centrava-se na preparação técnica do docente, com forte ênfase no domínio dos conteúdos matemáticos puros, deixando de lado a formação pedagógica. Tal realidade conduziu os profissionais a uma realidade de domínio de conceitos dessa disciplina, mas que careciam de estratégias didáticas para a sala de aula (Gatti; Nunes, 2009).

As diversas demandas sociais vivenciadas nesse período, e com processos como o de globalização, exigiram uma modificação do cenário existente, o que levou o país, a partir de dispositivos legais, à implementação de reformas educacionais que primavam pela articulação e consideração aos saberes técnicos, mas também didáticos e pedagógicos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) são exemplos de dispositivos que valorizam a articulação dos saberes docentes para uma perspectiva de democratização do acesso à educação e potencialização das aprendizagens. A segunda é destinada ao público-alvo da educação especial, não deixando de contribuir para a formação da sociedade de uma forma geral.

A Educação Inclusiva, especialmente no contexto de alunos surdos, traz desafios específicos que vão além da adaptação metodológica; ela exige uma mudança na forma como o docente enxerga sua prática reverberando em sua própria identidade (Vivas; Teixeira; Cruz, 2017). Nesse sentido, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), conforme Almeida e Souza (2018), é uma ferramenta essencial na comunicação entre professores ouvintes e alunos surdos. Entretanto, muitos professores relatam insegurança em seu uso - fato que se apresenta desde a

formação inicial e perdura na prática profissional e na formação continuada - o que impacta negativamente a eficácia do ensino. Logo, a falta de formação específica para lidar com essa realidade agrava o sentimento de despreparo entre os docentes (Vivas; Teixeira; Cruz, 2017).

Porém, a inclusão de alunos surdos não só traz desafios metodológicos, como o uso de Libras, exigindo também que o professor reavalie suas próprias crenças e práticas, o que impacta diretamente sua subjetividade. Como afirmam Vieira e Omote (2021), essa interação com o diferente mobiliza novas formas de ser e atuar no mundo e a formação não tem dado conta dessa realidade da inclusão, confirmando esse receio dos professores acerca de como se dará sua atividade em sala de aula. Isso contribui para a forma como o sujeito docente vai construindo sua subjetividade, pois apesar do contato com o outro nos permitir desenvolver formas de lidar com o mundo, o simples contato com o diferente não nos leva a um contexto de inclusão. Caso o docente esteja aberto, pode haver dissonâncias cognitivas que o conduzam a uma nova prática, uma nova forma de ver o mundo, a um novo ser nele (Vieira; Omote, 2021).

Essa lacuna na formação inicial é particularmente crítica porque, como apontam Albuquerque e Gontijo (2013), a matemática é uma disciplina que depende fortemente de conceitos abstratos, visualizações simbólicas e linguagem técnica, não preterindo os demais contextos envolvidos. Quando o docente não sente que está preparado para adaptar os conteúdos para uma realidade inclusiva, como o uso da Libras ou uma abordagem com mais métodos visuais, por exemplo, a aprendizagem do aluno surdo pode ser comprometida.

Além disso, conforme Paz, Segadas-Vianna e Lima (2022), a formação continuada dos professores muitas vezes não tem oferecido o suporte necessário para o desenvolvimento de competências inclusivas, não estando estas restritas às pessoas com deficiência. Esse fato aponta para uma falha sistêmica na preparação dos docentes para lidar com uma educação inclusiva; evidencia, assim, a necessidade de políticas educacionais que incentivem tanto a formação inicial quanto a continuada voltadas para a inclusão (Queiroz; Guerreiro, 2019).

9.3 Formação da subjetividade docente no encontro com a surdez

Há uma combinação entre o externo e o interno na produção de subjetividades dos sujeitos, e quando pensamos no sujeito docente temos normas e práticas institucionais que vão compor esses dois eixos do sujeito, promovendo reflexos em sua prática (Mansano, 2009). Nessa construção de si, que não é inerte, mas vai se compondo continuamente a partir do encontro com o outro (Mansano, 2009; González Rey, 2005). No encontro com o diferente, as bases ideológicas são mobilizadas, demandando novas filiações para que o sujeito busque

estabilizar sua identidade, podendo estas serem capturadas pelo sistema vigente, que busca a homogeneização dos corpos, dos indivíduos e dos sujeitos (Vieira; Omote, 2021).

Ao longo de toda a carreira, o docente vai constituindo sua identidade a partir de suas noções de si, das visões e expectativas que o outro tem sobre ele (Nóvoa, 1999), logo, no encontro com um aluno surdo, sob uma perspectiva inclusiva, o sujeito professor vai constituindo novas subjetividades a partir das formas de ser no mundo. Assim, ao lidar com desafios novos, como o uso da Libras e a adaptação de conteúdos abstratos, o professor passa a refletir sobre sua prática de maneira mais crítica, o que pode levar a uma transformação em sua identidade docente (Nóvoa, 1999). Isso só ocorre se houver uma prática profissional reflexiva capaz de associar diversos saberes em processos de ensino e aprendizagem (Tardif, 2012).

Essa reflexão desestabiliza verdades que eram tidas como absolutas, pois levam o docente a questionar suas crenças e práticas. Isso possibilita ao professor a chance de se reposicionar, tanto em relação aos seus alunos quanto à sua prática profissional, o que contribui para o desenvolvimento de uma subjetividade mais voltada a uma perspectiva inclusiva e adaptativa (Vieira; Omote, 2021). É nessa tônica que Passeggi, Souza e Vicentini (2011) destacam que, quando o professor é exposto a novas práticas, como a inclusiva, ele pode passar por um processo de ressignificação de suas práticas pedagógicas. Esse processo é fundamental para que o docente se reposicione no mundo, desenvolvendo uma postura crítica e reflexiva, o que contribui para a sua transformação identitária.

A subjetividade docente, portanto, é moldada por essas interações e pela necessidade de adaptação, e o encontro com o aluno surdo pode se tornar um catalisador para a (trans)formação da identidade do professor de matemática (Mansano, 2009). Isso se alinha à noção de que o ensino inclusivo não apenas melhora a experiência do aluno com deficiência, mas também tem um impacto profundo na identidade e na prática do próprio professor (Paz; Segadas-Vianna; Lima, 2022). Em um sistema educacional que, muitas vezes, reforça práticas excludentes ou normativas (Queiroz; Guerreiro, 2019), é necessário que o ensino de matemática desafie a visão tradicional de que a disciplina deve ser ensinada de maneira padronizada para todos os alunos, contrariando forças externas a ele para que se constitua um eixo de resistência (Mansano, 2009).

Isso força o professor a reconduzir seus modos de subjetivação, adotando uma postura mais reflexiva (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011). Esse processo de transformação subjetiva é fundamental para que o professor se torne um agente de inclusão, capaz de lidar com a diferença em sua sala de aula e adaptar suas práticas pedagógicas para garantir que todos

os alunos tenham acesso ao conhecimento (González Rey, 2005). No entanto, muitos docentes apresentam dificuldade de adaptação, fato que impacta não apenas o desempenho de alunos (surdos), mas também a própria subjetividade do professor, que se vê desafiado a superar suas limitações e preconceitos para proporcionar uma boa educação a todos os alunos (Almeida; Souza, 2018).

Daí que a inclusão de alunos surdos tem um impacto profundo na subjetividade dos professores de matemática. Como argumenta González Rey (2005), a subjetividade é constantemente moldada pelas interações sociais e pelas condições culturais em que o sujeito está inserido. No caso dos professores da área de ciências exatas, a inclusão de alunos surdos impõe novas demandas que desafiam suas práticas tradicionais e exigem uma transformação em suas formas de subjetivação (Vivas; Teixeira; Cruz, 2017). Infelizmente, estudos indicam que a formação inicial dos professores de matemática não aborda suficientemente as questões relacionadas à inclusão (Paz; Segadas-Vianna; Lima, 2022), e a formação continuada muitas vezes não oferece suporte adequado para a construção de práticas pedagógicas inclusivas (Queiroz; Guerreiro, 2019). Isso nos mostra que essa transformação não ocorre de forma linear, sendo um processo contínuo que envolve resistência, adaptação e superação dos desafios vivenciados com a inclusão (Mansano, 2009; Foucault, 1995).

9.4 Metodologia

Se os modos de subjetivação dos indivíduos são elementos que constituem suas identidades, sabemos que há uma linguagem que opera junto ao inconsciente desses sujeitos na história. A partir disso, a Análise de discurso (AD), proposta por Michel Pêcheux, se apresenta como uma abordagem metodológica (Maldidier, 2017) que permite investigar como os discursos dos professores de matemática ouvintes, em sua interação com alunos surdos, são filiados a formações discursivas (FD) e formações ideológicas (FI), materializadas na língua e operando com a linguagem, influenciando a subjetivação docente.

A linguagem - aqui - é entendida como um espaço de produção de sentidos, permeado por relações de poder que são mobilizadas por ideologias e compõem condições de produção desses discursos (Pêcheux, 2018; Orlandi, 2020). Assim, esta pesquisa desvenda os modos como os discursos sobre inclusão e ensino se entrelaçam na constituição da identidade docente, sem perder de vista as ressonâncias da formação deste, e, consequentemente, como esses modos impactam as práticas educativas de professores de matemática no contexto da educação de surdos.

Para compreender discursos precisamos passar pela constituição de um corpus discursivo que se dá a partir de um conjunto de enunciados possíveis, pois um enunciado pode operar em distintos registros discursivos (Orlandi, 2020). A partir de relações associativas nem sempre explícitas os enunciados vão deslizando pelos sentidos compondo novos a partir de sua produção (Pêcheux, 2018). Assim, as vivências daquele que analisa o discurso também vão operar na constituição da análise (Pêcheux, 2015). Para isso, precisamos, inicialmente, compreender algumas articulações importantes como o discurso enquanto espaço onde a materialidade da língua e da ideologia se relacionam.

A ideologia começa a ter sentido a partir da produção dos sentidos e na forma como os indivíduos se constituem em sujeitos (Orlandi, 2020), sendo essa uma das formas de análise. É interessante que se evite o equívoco de enxergar o discurso como comumente é feito em situações comunicacionais de linguagem, atribuindo-o a um sujeito e/ou a um texto (Maldidier, 2017). Logo, os sentidos não são fixos, e nenhum discurso é neutro, todos se originam em uma formação ideológica dada (Pêcheux, 2018). Ainda, no discurso, existe a posição-sujeito constituída por forças sociais e ideológicas vão definir o que pode e o que não pode ser dito, definido como formação discursiva. Daí a noção de que o sujeito não é origem daquilo que fala, mas constituído a partir de uma posição que ocupa e que é afetada pela memória discursiva ou pelo interdiscurso (Orlandi, 2020).

Assim, aquilo que não é dito também opera como uma forma de compreender os limites do que pode ser dito, ou seja, as FD, fazendo o silêncio operar como uma forma analítica do discurso, uma vez que ele também pode ser uma prática de subversão ao discurso dominante (Orlandi, 2018). Daí que é importante analisar as estruturas linguísticas para compreender como os efeitos de sentido são produzidos, devendo observar os enunciados, investigando os deslizamentos de sentido e as ambiguidades que emergem no discurso (Orlandi, 2020). A escolha pela AD, como abordagem metodológica, se justifica pelo seu potencial em revelar as FDs que regulam a prática docente de matemática no contexto da inclusão. A partir dos discursos dos professores dessa disciplina, é possível atribuir sentidos a como as interações com alunos surdos produzem novos modos de subjetivação, refletindo em suas práticas pedagógicas.

Para a constituição do *corpus*, partimos de produções junto a quatro professores de matemática ouvintes - nomeados como Docente 1, 2, 3 ou 4 - que atuam ou atuaram em escolas regulares com alunos surdos[1]. A escolha dos participantes foi realizada com base na diversidade

[1] Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará sob o parecer número 6.301.273, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, garantindo-lhes o direito ao

de: experiências relacionadas à educação inclusiva com alunos surdos; regiões do estado do Ceará. Fundamentou-se, também, na necessidade de compreender as tensões e contradições inerentes à prática docente em contextos inclusivos, conforme apontado por Courtine (2009) e Grigoletto (2007), que destacam a importância de analisar as condições de produção e as formações discursivas que atravessam o discurso (docente).

A produção de dados utilizou de entrevistas narrativas, com duração média de 45 minutos, as quais proporcionaram aos professores um espaço de reflexão sobre suas experiências e práticas pedagógicas com alunos surdos; permitindo que suas subjetividades fossem expressas a partir dos discursos materializados em enunciados que, por sua vez, são atravessados por FIs e FDs. Essa escolha associada à AD nos permitiu acessar os sentidos atribuídos pelos sujeitos em seus discursos, revelando processos de subjetivação e FDs que constituem suas identidades a partir da relação entre os lugares social e discursivo em que eles se posicionam (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011; Grigoletto, 2007).

A AD, portanto, é uma potente ferramenta para compreensão desses processos, pois aponta os sentidos atribuídos pelos docentes a partir de suas vivências, os deslizamentos desses sentidos, podendo revelar transformações subjetivas em suas práticas pedagógicas (inclusivas) (Orlandi, 2020). As entrevistas foram conduzidas por meio de questões abertas, que incentivaram os professores a compartilharem suas histórias, desafios e estratégias no ensino de matemática para alunos surdos. Essa abertura na narrativa possibilitou a emergência de discursos diversos, expressando as FDs em jogo e as posições-sujeito assumidas pelos docentes.

A produção dessas narrativas evidenciou como os professores percebem a si mesmos, suas práticas e os alunos surdos, bem como as tensões entre as demandas da inclusão e as exigências da disciplina matemática. Mas é bastante importante ressaltar que o sujeito aqui é compreendido como o sujeito discursivo e não o sujeito empírico (fulano, beltrano etc.), ou seja, um indivíduo que ocupa um lugar social, mas é interpelado por uma ou mais ideologias a assumir uma posição, logo, não se configura como autor daquilo que enuncia (Pêcheux, 2018). Os resultados foram analisados a partir de formações discursivas e ideológicas, posições e formas que os sujeitos assumiam a partir de acontecimentos discursivos, permeados pelos tipos de esquecimentos que faziam o indivíduo acreditar que é origem daquilo que fala (Orlandi, 2020; Pêcheux, 2018; Grigoletto, 2007).

---

anonimato e à confidencialidade dos dados. A participação foi voluntária, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

9.5 Posicionando-se a partir de um acontecimento: o encontro com um aluno surdo

Partindo de diálogos com docentes de matemática ouvintes que sentiram as reverberações do encontro com aluno surdo em suas práticas, construímos o *corpus* que analisamos aqui. Algumas (re)entrâncias são importantes de serem trabalhadas para compreendermos o que dizem os sujeitos, de onde dizem, como se veem para que digam aquilo à pessoa a quem dizem, e como se constituem sujeitos (a partir) de suas vozes, se é que essa pode ser considerada sua. Esse fato acontece porque o sujeito se produz no discurso a partir de esquecimentos que interdiscursivamente operam para produzir a ilusão de que o indivíduo é autor daquilo que diz (Pêcheux, 2015; Maldidier, 2017).

Outra questão que é importante de enunciar, antes de adentrarmos nos resultados, refere-se à forma como o sujeito é constituído e reconhecido no discurso, ou seja, como ele é formado a partir de normas, estruturas sociais e discursos específicos (Pêcheux, 2018). Logo, um indivíduo pode ser interpelado como "cidadão", "professor", "servidor", etc., em diferentes contextos que o conduzem se moldar a uma determinada estrutura e posição social. Dentro de uma FD o indivíduo, ao ser interpelado por uma ou mais ideologias, se identifica a partir de uma posição e essa relação pode-se chamar de posição-sujeito (Grigoletto, 2007). Daqui, podemos ver que a nossa análise acerca da subjetividade pode se evidenciar a partir da maneira como os docentes se posicionam em relação a discursos como o da inclusão, destacando se assumem a forma de educadores (des)preparados, instigados ou adaptativos nesse contexto.

Daí que em “na nossa graduação infelizmente nós não tivemos nenhum preparo, nada do tipo"(Docente 4, 2024)” e " [...] passar do básico da Libras. trazer vivências dos alunos surdos para dentro da universidade, para que os professores que estão ali [...]"(Docente 3, 2024), “eu acredito que o curso, em si, como eu disse, ia atrás da fundamentação. Mas a escola, vamos dizer, a escola que fundamenta a teoria, ela é bem distante da nossa realidade.” (Docente 2, 2024) e em “na minha época também, na universidade, não existia nenhuma disciplina fixa sobre a inclusão. Não tinha.” (Docente 1, 2024) o sujeito-docente é posicionado como alguém com poucos recursos e preparo para ensinar a alunos surdos na educação básica, o que o coloca em uma posição de vulnerabilidade frente ao discurso de inclusão. Esse sujeito é interpelado por um discurso institucional que exige a inclusão, mas carece de recursos formativos para tal.

Brasil (2008) defende a ideia de que as pessoas vão se compondo a partir de suas vivências e (trans)formam o contexto em que estão inseridas. Uma questão que podemos depreender de Mansano (2009) é que se o sujeito está sempre sendo formado, qual sujeito é formado? Como se dá essa formação? Pois, se pensarmos nas demandas da educação inclusiva,

vemos que é exigido do indivíduo a minimização de práticas excludentes, mas sem uma formação que o permita se mover nesse sentido. Fiorentini e Nacarato (2005) reúnem uma série de textos que nos permitem refletir sobre a questão das demandas formativas que são trazidas ao docente que se pretende estar aberto a inovar em sua prática.

Isso nos leva a pensar que a posição que esse sujeito assume quando mobiliza(n)do (n)o discurso da inclusão em sua formação é a de carência de bases que o permitam exercer sua profissão e o levam a refletir sobre como isso o impacta, fato também constatado por Paz, Segadas-Vianna e Lima (2022). Logo, se a subjetividade do sujeito (docente) é forjada tanto nas pressões sociais quanto pela falta de apoio institucional, podemos ver a partir de Mansano (2009) e Nóvoa (1999), que se a inclusão exige do professor uma adaptação contínua, em outra via a falta de recursos, inclusive durante sua formação, resulta em uma subjetividade fragilizadora de si, marcada pela insegurança e frustração.

Isso nos conduz ao momento em que temos uma marca de um acontecimento que chamaremos a partir de Pêcheux (2015) de discursivo, pois esse é um furo nas estruturas discursivas, produzindo novos sentidos. Ele é um espaço pontual de encontro da memória discursiva, inscrita pelo interdiscurso, com a atualidade discursiva, inscrita no intradiscurso (Maldidier, 2017). Em nossa análise, podemos ver que houve momentos dos sujeitos onde a prática, outrora estabilizada, fora rompida, modificada, ou foi recebeu essa demanda, por exemplo, quando o professor confronta novas situações, como a necessidade de incluir alunos surdos em aulas de matemática. Verificamos, assim, se houve uma manutenção de discursos previamente cristalizados ou se os docentes se filiavam ideologicamente a outras práticas.

> “[...] mas eu não me sentia falando diretamente com eles quando alguém falava por mim. Então eu sentia o desejo de me comunicar com eles. Então eu fiz um curso, [...] e eles ficavam dando um suporte, muito compreensivos. Às vezes eles viam que a gente não sabia alguma coisa e sabiam que a gente queria falar alguma coisa, então eles ajudavam a gente. [...] tive muita dificuldade sim.” (Docente 1, 2024); “A primeira experiência eu admito que foi um pouco assustador, porque eu sou acostumado com a comunicação verbal. [...] alguém que o que você tá falando não é ouvido assusta um pouco. E eu tive meio que me adaptar, eu aprendi alguns gestos, algumas palavras” (Docente 2, 2024); “Vai chegar um momento que mesmo tendo a intérprete em sala de aula, mas, sei lá, você vai encontrar aquele aluno fora de sala também em algum momento e você vai querer se comunicar. E já pensou, você não ter uma forma de diálogo e ajuda bastante, né?” (Docente 4, 2024).

Temos marcas de um acontecimento discursivo, no qual o professor, ao se encontrar pela primeira vez com alunos surdos, em aulas de matemática, sente a responsabilidade de romper com a prática discursiva estabelecida, a partir da comunicação oral. A interação direta com aluno surdo promove uma reflexão sobre as práticas de ensino e inclusão, bem como nas mudanças pelas quais o sujeito precisa passar. Assim, tal acontecimento gira em torno da

frustração e da adaptação necessária para que os professores se comuniquem diretamente com alunos surdos, o que provoca uma transformação em suas identidades profissionais.

A dificuldade inicial de comunicação gera um efeito subjetivo de inadequação, seguido pela vontade de superação por meio do aprendizado da Libras o que indica como a presença do outro é significante em nossos processos de subjetivação (González Rey, 2005). Nesse sentido, o contato com a diferença (os alunos surdos) faz emergir novas maneiras de ser professor, ou seja, uma nova de produção de subjetividades, movido pelas trocas sociais que não cessam de ocorrer (Mansano, 2009).

Uma vez que a prática discursiva tradicional do ensino de matemática é centrada na comunicação verbal e simbólica (Albuquerque; Gontijo, 2013). Esta, historicamente, exclui sujeitos que não compartilham dessa mesma habilidade, logo é necessária a ruptura dessa prática quando pensamos em uma perspectiva inclusiva (Almeida; Souza, 2018). Isso acontece quando o Docente 1 reconhece a necessidade de estabelecer uma comunicação direta com alunos surdos, sem depender exclusivamente do intérprete, apontando para um outro acontecimento discursivo que conduz o professor a repensar suas práticas e seu papel dentro do processo de ensino como defendido por Passeggi, Souza e Vicentini (2011). Na fala de Docente 4 vemos como a existência do aluno surdo leva-o a reconhecer suas limitações e a buscar novas estratégias para garantir a inclusão (desestabilizadora de discursos hegemônicos) o que leva tais professores a novos lugares discursivos (Grigoletto, 2007).

9.6 Docente: quem sou eu? Filiações e marcas familiares do sujeito professor

Todo discurso é produzido em um tempo, local e com dispositivos sociais associados. Tais condições vão ser preponderantes para a forma como os sujeitos constroem suas práticas e se percebem junto ao mundo, bem como se enunciam neste (Pêcheux, 2018). Podemos associar isso aos posicionamentos que os sujeitos assumem diante dos discursos, a partir de suas FDs, para compreender o conceito de condição de produção deste discurso. A partir da carga histórica e ideológica que opera no indivíduo pelo processo inconsciente de assujeitamento, o discurso se estabiliza, perpetua-se nos enunciados do indivíduo, constituindo sua condição de produção (Orlandi, 2018; 2020).

A partir de “Eu me coloquei na inclusão desde os 16 anos, antes de entrar na faculdade, por conta da minha irmã” (Docente 1, 2024), "Meu primeiro professor de matemática foi meu pai". (Docente 2, 2024), “[...] às vezes não somente essa questão da alfabetização, mas o contexto de apoio familiar também.” (Docente 4, 2024) e “[...] eu acho que uma das grandes

dificuldades que a gente tem em relação ao aluno surdo muitas vezes é o acompanhamento da família.” (Docente 3, 2024), pode-se ver que a trajetória pessoal, as compreensões acerca da aprendizagem da pessoa surda e as vivências da inclusão estão profundamente marcadas pela experiência familiar com a deficiência, o que modela sua inserção na educação inclusiva. Isso nos leva a perceber que há, na memória discursiva, um imbricamento entre a educação de surdos e a família. Rocha (2020) numa revisão de literatura sobre educação especial e deficiências, evidencia que família é uma das palavras-chave mais encontradas nos trabalhos reforçando essa ideia de que o conceito de família habita o inconsciente, o interdiscurso, fato que nos conduz a pensar que a prática e a formação docente têm esse eixo de influência.

Disso, podemos compreender que o sujeito docente está sempre perpassado pela ideia de que a associação com a família é uma das chaves para que a aprendizagem ocorra, tão logo, que também se efetivem os processos de inclusão. Nesse sistema de crenças e filiações, os sujeitos vão (se) habit(u)ando (a)o funcionamento das Formações Discursivas (FDs) que possuem bases ideológicas que as sustentam, aqui chamadas de Formações Ideológicas (FIs) (Orlandi, 2018; Pêcheux, 2018).

Nesse sentido, vemos em "O meu primeiro professor de matemática foi o meu pai [...] apesar do pouco estudo dele, ele tinha uma noção muito boa de matemática" (Docente 2, 2024) a FD que permite ao sujeito enunciar que a ideia de que existe o "bom professor" é contestada pela experiência familiar, onde o pai do professor, sem formação formal, desempenhou um papel central em sua educação. Isso evidencia uma formação ideológica que valoriza o conhecimento empírico, subvertendo o discurso acadêmico tradicional sobre a figura do "educador ideal".

Já no enunciado de Docente 1, temos uma FD que compreende a inclusão como algo natural e inevitável em sua trajetória devido ao contexto familiar valorizado no outro enunciado trazido à composição desse *corpus*. Uma marca interessante que identificamos e podemos apontar uma FI à qual os sujeitos se filiam é a da prática cotidiana com a família como uma forma de construção de saberes necessários à boa ação docente. Uma outra FD que poderíamos chamar de Suporte de Inclusão pode ser vista em “Eu ouvi uma vez de uma mãe, que inclusive está à frente de alguns trabalhos na inclusão, de que existe uma superproteção, ou uma proteção, mas eu acho que é uma garantia de direitos. Se não existisse educação especial e inclusiva, esses meninos estariam onde?” (Docente 1, 2024).

Aqui, o sujeito professor interfere na noção que a família tem sobre os direitos, reivindicando que esta compreenda a força que as crenças familiares têm nos processos de luta por direitos e reconhecimento desses. O deslize de sentidos que a expressão superproteção

assume opera para fazer os sujeitos pensarem que não é uma garantia de direito à educação de qualidade, mas como um favor feito aos sujeitos seja pelo Estado, seja pela sociedade. Opera, assim, uma FI da Privatização da Responsabilidade Social. Há, na ideia de que existe uma superproteção, formas de deslocar responsabilidades para os sujeitos e suas famílias (Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023), pois quando se acredita que práticas inclusivas são superprotetoras, pode estar indicando que o mínimo feito deve ser motivo de adoração e agradecimento.

Ao invés de proporcionar meios eficazes e garantidos para a inclusão, o Estado transfere a carga de buscar recursos e adaptações para os próprios indivíduos e suas famílias. Isso reflete a percepção da inclusão como algo opcional e não um direito assegurado, resultando na sensação de que se está oferecendo um "favor" ao invés de cumprir uma obrigação. Assim, ao transferir a responsabilidade para as famílias, o Estado invisibiliza as desigualdades estruturais, apresentando a inclusão e outros direitos como algo que depende apenas do esforço individual ou familiar, e não de políticas públicas abrangentes e eficazes (Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023) e quando atua, atendendo às demandas, cria a ilusão de que superprotege o sujeito.

A influência do contexto familiar nas crenças, identidades e práticas dos professores é uma das questões que podemos discutir a partir de Albuquerque e Gontijo (2013) quando eles defendem que a construção de saberes docentes está fortemente enraizada nas experiências vividas. Como o ambiente familiar é um dos primeiros espaços em que constituímos nossas aprendizagens, este pode operar como um dos principais moldes desse desenvolvimento. Por exemplo, no enunciado de Docente 2, apesar da falta de formação formal do pai, ele compreende que esse atuou como um professor. Essa noção de que a família opera um papel fundamental na formação é vista também em "A alfabetização é a base, né? Mas eu acredito que pra ter a questão da alfabetização hoje, a família também é a peça-chave nesse sentido. [...] Perdeu muito essa questão de estrutura familiar" (Docente 4, 2024).

Tal fato demonstra como as vivências pessoais, em especial, as familiares, desafiam e, muitas vezes, questionam o saber acadêmico formal que predomina na educação, oferecendo um suporte para perpetuação do discurso da família como um espaço de construção da institucionalização do poder (Foucault, 1984). Isso sugere que, mesmo fora do ambiente escolar, a transmissão de saberes empíricos tem um impacto relevante nas práticas pedagógicas e na construção da identidade docente (Albuquerque; Gontijo, 2013), pois os indivíduos se veem assujeitados pelas ideologias que se perpetuam nele desde o ambiente familiar. Em situações de imprevisibilidade, como Nóvoa (1999) aponta, os sujeitos estão envolvidos por

diversas falas e precisam resgatar pontos de segurança para demarcar suas práticas, um desses pontos como vimos é o contexto familiar para além da formação profissional.

Temos, aqui, uma FI da Família como Fundadora de Saberes, pressupondo que o conhecimento é construído inicialmente dentro do contexto familiar, e a escola apenas complementa o que já foi iniciado na casa. Assim, a família é vista como a base da aprendizagem, moldando a identidade e as práticas pedagógicas futuras já que, na memória, o que se produzirá, tomará como base essas referências. Logo, uma crise na estrutura familiar operaria como um conjunto de barreiras educacionais. Aqui, a ideologia sustenta que as mudanças nas dinâmicas familiares, como a ausência de estrutura e coesão, afetam negativamente a educação das crianças e, por extensão, a prática de professores. No enunciado de Docente 4 temos a sugestão de que a família desestruturada compromete o processo de alfabetização e aprendizagem.

Além disso, Gatti e Nunes (2009) destacam que a formação da identidade profissional docente e de suas práticas é uma soma articulada entre os saberes adquiridos formalmente nos cursos de licenciatura e as experiências vividas em ambientes como o familiar. Como vimos, esta pode carregar valores, crenças e práticas que influenciam diretamente o modo como o professor enxerga seu papel na sala de aula. Isso reforça a ideia de que o saber prático, transmitido em casa ou em outros contextos informais, pode se tornar central na prática educativa, mesmo quando em oposição às normas acadêmicas formais, tão logo, assumindo lugares sociais e discursivos que vão se deslocando a partir das situações (Grigolletto, 2007).

Entre as situações que vão compondo a identidade e as práticas dos sujeitos, temos o encontro com o aluno surdo, o que nos leva a pensar sobre a forma como esses docentes agem a partir dos seus contextos familiares. Almeida e Souza (2018) compreendem que o ensino deve levar em consideração as particularidades de cada sujeito, incluindo sua bagagem cultural e familiar. Logo, as experiências familiares, de docentes e discentes, podem influenciar não só a aprendizagem do aluno, mas também a percepção do professor sobre inclusão e diversidade no ambiente escolar, gerando impacto na formação de um educador mais sensível às diferenças (Vieira; Omote, 2021).

9.7 Do eu indivíduo ao Eu Professor: atuação docente na inclusão

Agir é uma tarefa que demanda a noção de quem se é, pois o sujeito age a partir de marcas identitárias e filiações, que nem percebe que tem ou faz, ao se constituir de indivíduo em sujeito da ação (Pêcheux, 2018). Dessa questão, as ações docentes vão se construindo a

partir da interpelação do indivíduo em sujeito professor a partir da ideologia da prática educativa (Maldidier, 2017). Uma dessas atividades acontece quando o profissional pensa sobre as formas da inclusão em suas aulas e mais especificamente quando reflete sobre suas formas de agir no encontro com aluno surdo (Vivas; Teixeira; Cruz, 2017; Vieira; Omote, 2021).

Em nosso *corpus* os enunciados dos professores reconhecem que os alunos surdos requerem uma atenção mais direcionada e adaptada. Seja pelo uso de recursos visuais, leitura labial, ou pela paciência ao explicar, os professores adotam uma postura mais cuidadosa para garantir que o aluno compreenda o conteúdo como defendem Vivas, Teixeira e Cruz (2017). Podemos ver isso em "[...] a gente percebe que a aluna surda, ela tem que ter uma atenção especial [...] tem o apoio da intérprete, mas fica essa dificuldade: 'Será que essa aluna tá aprendendo? Será que eu tô contribuindo pra ela, pra ela aprender?'" (Docente 4, 2024); "[...] durante a explicação, com a presença dela na sala, eu fazia questão de explicar mais detalhado, mais calmamente, pra que ela mesma, só olhando os gestos e até olhando a minha boca, que ela conseguia fazer leitura labial, ela já pudesse entender além do que a intérprete fazia." (Docente 2, 2024); " eu não sabia nada sobre a Libras. Então a minha primeira coisa foi me inscrever num curso de Libras" (Docente 1, 2024); "o professor, ele se molda no seu dia a dia, na sua prática didática." (Docente 3, 2024).

A atenção voltada aos alunos surdos é uma questão que influencia diretamente a prática docente, especialmente no que diz respeito à percepção do professor sobre sua própria atuação e efetividade desta na aprendizagem dos sujeitos. Vemos na fala de Docente 4 a preocupação constante em adaptar sua didática para garantir que o aluno surdo compreenda o conteúdo. Refletindo sobre a eficácia de suas ações constrói um ponto que é crucial para o desenvolvimento da educação inclusiva, pois, conforme destacado por Roldão (2007), a função docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve uma mediação ativa entre o ensino e as necessidades específicas dos alunos. Nessa perspectiva, a adaptação das estratégias pedagógicas para trabalhar com alunos surdos vai além da parceria com intérpretes da língua, exigindo também uma sensibilidade do professor em observar o ritmo de aprendizagem e ajustar sua abordagem, como exemplificado pela fala do Docente 2.

O encontro com alunos surdos pode também influenciar o desenvolvimento profissional docente, incentivando-o a buscar novas formas de aprimorar sua prática. Ou seja, ativando o reconhecimento de uma necessidade de formação contínua para o desenvolvimento de uma prática efetiva como vemos no enunciado de Docente 1. A PNEEPEI de 2008 defende que a formação contínua dos professores é um dos pilares para promover uma educação de qualidade para todos os alunos (Brasil, 2008). Essa reflexão sobre quem se é e quem se quer

ser a partir da relação com o outro vai compondo a identidade do sujeito (Mansano, 2009; González Rey, 2005) e é sobre isso que o Docente 3 aponta como ponto importante do encontro do professor com a surdez. Esse reconhecimento de que a prática educativa é dinâmica e exige adaptações constantes, especialmente no encontro com alunos que têm necessidades específicas, como os surdos, reforça a importância de uma postura pedagógica flexível e atenta às particularidades de cada estudante (Roldão, 2007; Nóvoa, 1999; Paz; Segadas-Vianna; Lima, 2022).

Assim, podemos entender a prática educacional como um campo de interações humanas e ideológicas que moldam o papel do professor, suas práticas e a forma como ele é interpelado pelo discurso educacional inclusivo. Como a forma-sujeito desses docentes é delineada pela intersecção entre os saberes formais (teóricos) e os saberes experienciados pela interação com os alunos, mas não se resumindo a isso, resulta em um mosaico de saberes que inclui tanto elementos técnicos quanto éticos e culturais (Tardif, 2012). Nesse momento da ação docente, temos configurado um importante acontecimento discursivo quando o professor se vê demandado a mobilizar diferentes tipos de saberes respondendo às necessidades de seus alunos.

No *corpus*, vemos que processo de constituição do sujeito-professor vem sendo influenciado tanto pelas condições institucionais quanto pelas demandas sociais e educacionais, refletindo uma prática discursiva que articula esses diferentes saberes em sua atuação diária. No contexto da educação inclusiva, vemos que esse indivíduo é interpelado a construir práticas que atendam às necessidades específicas de cada aluno (Brasil, 2008), utilizando de outras marcações temporais em sua aula, inclusive, pois, como afirmam Tardif e Lessard (2008), a docência é vista como uma forma particular de trabalho sobre e com o humano, logo, cada um traz consigo suas particularidades. A prática, então, ocorre em condições de produção (do sujeito) que englobam políticas educacionais e recursos disponíveis nas escolas (Tardif, 2012).

Isso vai moldando o sujeito professor como mediador do conhecimento, cujas responsabilidades são influenciadas pelas condições de trabalho e pelas pressões organizacionais. Daí, configura-se uma prática discursiva, a partir de uma dialética entre o ensinar e o aprender, que reflete tensões ideológicas e concepções sobre o que significa ensinar (Roldão, 2007). Nesse sentido, a inclusão não é apenas uma exigência normativa, mas um marco histórico, onde a escola precisa repensar suas estruturas excludentes, configurando novas formas de prática e organização, gerando aos docentes novos significados, ressignificando as práticas educativas (Brasil, 2008; Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023). Observando os enunciados de Docente 1 e 3 conseguimos depreender que o tipo de formação docente que temos provoca tensões entre o ideal de inclusão e a realidade educacional.

No que tange às FDs, podemos enunciar duas: Inclusão Educacional e Responsabilização Pedagógica. Na primeira vemos que o discurso que perpassa os enunciados se mostra a partir de uma preocupação com a inclusão de surdos na sala de aula. Há uma necessidade explícita de adaptar práticas pedagógicas para garantir que eles aprendam de maneira adequada. Essa realidade dialoga com o que Queiroz e Guerreiro (2019) chamam de "educação inclusiva", que visa a criação de um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas condições, possam desenvolver suas habilidades e potencialidades.

As autoras destacam que "a aceitação das diferenças precisa estar presente no processo educativo, por meio do qual a escola passe a disseminar novas formas de acolher a todos os alunos, com ou sem deficiência"(Queiroz; Guerreiro, 2019, p. 234). Esse processo de inclusão reflete a necessidade de atender às demandas individuais dos alunos, algo que está presente nas falas dos professores que buscam estratégias para adaptar seu ensino à aluna surda.

Na outra FD os docentes assumem que devem adaptar suas práticas de ensino para garantir que todos os alunos compreendam o conteúdo. Isso se alinha à noção de que o papel do professor é fundamental na construção de uma escola inclusiva, indo além da simples transmissão de conhecimento. Como afirma Roldão (2007), ensinar não é mais apenas “passar saber”, mas envolve mediação, adaptação e a capacidade de fazer com que o aluno aprenda dentro de suas particularidades, sendo esta aprendizagem, conforme apontam Queiroz e Guerreiro (2019) o foco nesse processo desde que sejam desenvolvidas formas disso acontecer.

Os professores mencionam o esforço para detalhar explicações ou aprender Libras, indicando um comprometimento individual com o sucesso do discente surdo. Esse entendimento ressoa nos relatos dos docentes que ajustam suas estratégias de ensino ao considerar, por exemplo, o uso de leitura labial e a comunicação não-verbal para facilitar a aprendizagem. Tal prática se alinha à ideia de o professor assumir uma postura de constante adaptação em prol da educação inclusiva, como também é destacado por Vieira e Omote (2021), que indicam que atitudes sociais dos professores influenciam diretamente sua eficácia em promover a inclusão na sala de aula.

Essa FD reflete uma postura pedagógica proativa, onde o professor molda sua prática de acordo com as necessidades dos alunos. Logo, a responsabilidade pedagógica é vista como parte integral da função do professor, especialmente em contextos inclusivos. Isso implica que o professor não apenas ensina, mas se torna um agente transformador, ajustando suas ações de acordo com as demandas da diferença em um ambiente escolar, constituindo suas formas de ser no mundo a partir da relação com o Outro (Mansano, 2009).

Quanto à Formação Ideológica, podemos dizer que essa se ancora em elementos da

acessibilidade e responsabilidade individual, pois permeia a ideia de que cada professor deve tomar a iniciativa de se preparar para atender alunos com deficiência. Gatti e Nunes (2009) enfatizam que a formação continuada dos professores deve incluir não apenas aspectos técnicos, mas também um compromisso com a inclusão, o que exige uma mudança na forma como a profissão docente é entendida. Essa formação precisa ser ofertada a partir de políticas institucionais e não uma cobrança destinada ao docente para que a assuma por conta própria, o que não o isenta de buscar tecnologias que o auxiliem em seu trabalho. Isso se traduz na busca por ferramentas e estratégias que possibilitem a participação plena dos alunos surdos, indo além do que é oferecido institucionalmente (Vivas; Teixeira; Cruz, 2017).

Nesse contexto da responsabilidade individual, ao refletir sobre si em sua história, Passegi, Souza e Vicentini (2011) reforçam a ideia de que a formação do professor deve ser um processo contínuo, no qual existe a responsabilidade de se compreender profissionalmente. Essa responsabilidade ativa e contínua também encontra eco no texto de Tardif e Lessard (2008) que afirmam que o trabalho docente envolve interações humanas complexas, onde o professor, em suas ações, influencia diretamente o processo de socialização e aprendizagem dos alunos. Eles ressaltam que os professores precisam estar constantemente engajados em se adaptar e ajustar suas práticas para responder às demandas educacionais (Queiroz; Guerreiro, 2019).

Em síntese, tanto a formação discursiva quanto a ideológica indicam que existe uma responsabilidade ativa e contínua do professor em promover a acessibilidade, refletindo uma visão na qual o docente é um agente central no processo de inclusão, adaptando-se e inovando em suas práticas para garantir o aprendizado de todos os alunos. Disso, a forma como esse professor se vê e se comporta são construídas em um campo de disputas ideológicas, onde as políticas educacionais, as expectativas sociais e as práticas institucionais convergem para moldar o que é esperado dele. No discurso da inclusão, o professor é interpelado como aquele que deve saber se adaptar e moldar sua prática para atender às diferenças, o que revela uma tensão entre a formação teórica do professor e as exigências práticas do cotidiano escolar.

9.8 Considerações finais

Este estudo buscou investigar como o encontro entre professores de matemática ouvintes e alunos surdos impacta a construção da identidade docente e influencia as práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva. A análise revelou que o processo de inclusão, especialmente envolvendo alunos surdos, vai além da simples adaptação metodológica. Ele promove processos de transformação na subjetividade do docente, que, ao ser confrontado com

novos desafios, passa a ressignificar suas práticas, reconstruindo crenças e mobilizando diversos saberes em uma recomposição de si, bem como de sua identidade profissional.

O primeiro contato dos docentes com alunos surdos foi marcado por insegurança e sentimentos de desafio que poderiam levar a um quadro de frustração, derivadas da falta de preparação para esse momento durante a formação inicial. Os professores, acostumados a um ambiente majoritariamente centrado em manifestações da linguagem de forma oral, relataram dificuldades na comunicação e na mediação do conteúdo matemático em processos inclusivos permeados pela surdez. Esse momento inicial de inadequação revela a importância de incluir a Libras e metodologias inclusivas como parte integrante do currículo de formação de professores, visando reduzir o impacto dessas barreiras na prática pedagógica e o desenvolvimento de um novo olhar sobre quem é o docente da educação básica.

Outro ponto relevante foi a ressignificação da prática pedagógica dos professores a partir do encontro com alunos surdos. Professores que inicialmente se viam limitados pelas barreiras linguísticas relataram um processo de transformação, no qual a busca por novas estratégias pedagógicas, como o uso de recursos visuais, leitura labial e maior paciência no ritmo das aulas, emergiu como uma solução a esse desafio. Tal ressignificação da prática foi possível apenas com uma reflexão contínua sobre a própria atuação, o que aponta para a importância de uma postura pedagógica flexível e adaptativa, promovida por uma formação continuada voltada à inclusão.

O impacto das relações sociais estabelecidas entre professor e aluno também foi significativo. Os docentes perceberam que, além das adaptações técnicas, o contato com os alunos surdos suscitou uma transformação subjetiva que alterou sua percepção sobre o papel do professor em um ambiente inclusivo. Ao longo do tempo, os professores passaram a reconhecer a importância de criar um ambiente acolhedor, onde a inclusão não é apenas uma exigência normativa, mas um processo que impacta diretamente sua identidade profissional, tornando-os mais sensíveis às diferenças em uma sala de aula.

Por fim, da investigação, restou evidente que, mesmo com o suporte de intérpretes, a inclusão plena de alunos surdos exige mais do que apenas uma comunicação intermediada, exige um novo professor que se percebe como elemento central na aprendizagem de todos. A necessidade de uma relação direta entre aluno e professor foi destacada como um fator fundamental para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e eficaz, sem deixar de evidenciar a importância de outros profissionais na sala de aula e fora dela.

Professores que investiram no aprendizado da Libras e buscaram estabelecer essa comunicação direta relataram maior sucesso na interação com seus alunos surdos, o que levou

à melhoria tanto na aprendizagem dos alunos quanto no desenvolvimento pessoal e profissional dos próprios docentes. Outra questão importante foi a presença da família na formação identitária dos sujeitos, fossem eles alunos ou professores, contribuindo para a forma como viam o papel docente e como compreendiam as dinâmicas do ensino de matemática.

Embora a AD permita uma compreensão aprofundada das subjetividades e dos processos de subjetivação dos professores, só podemos inferir que os discursos reverberam e produzem práticas, mas não chegamos a inferir ou coletar dados por observação da interação docente-aluno, especialmente no contexto da sala de aula. Alcançamos esses dados sob a perspectiva do docente, mas pode-se, em pesquisas futuras, verificar essa transformação de práticas e perspectivas identitárias na visão de outros agentes educacionais.

Além disso, a natureza interpretativa da AD pode introduzir vieses dos autores, uma vez que diferentes leituras podem levar a diferentes interpretações dos mesmos discursos. Outro ponto limitador é o fato de que o estudo se restringe a quatro professores de matemática de um único estado, o estado do Ceará, o que compromete a generalização dos resultados para outros contextos educacionais e regiões do Brasil com diferentes características socioeconômicas e culturais. A ausência de triangulação metodológica, como observação em sala de aula ou entrevistas com alunos e intérpretes, também reduz a possibilidade de validar os achados de maneira mais abrangente. Futuras pesquisas poderiam beneficiar-se de uma amostra mais diversa e de métodos mistos ou quantitativos para oferecer uma outra análise.

Mas entre tantos estudos, esse texto desponta como um a mais que pretende trazer à baila das discussões da formação docente a inclusão educacional nessa questão. Ele avança na discussão sobre a constituição da identidade profissional dos professores ao demonstrar que o encontro com o "Outro", neste caso, podendo ser o aluno surdo, o antigo professor ou aquele que se pretende ser a partir desse encontro e das demandas que ele traz, é um catalisador para transformações profundas na subjetividade docente. Isso amplia a teoria sobre formação de professores, adicionando um foco na dimensão subjetiva e emocional que pode ser negligenciada em estudos sobre educação inclusiva. O trabalho contribui para o avanço da compreensão de que a inclusão vai além de uma adaptação técnica e metodológica, exigindo um processo contínuo de ressignificação pessoal e profissional.

No campo das implicações práticas, esta pesquisa destaca a necessidade urgente de reformulação dos currículos de formação de professores, valorizando a inclusão da Libras como uma disciplina obrigatória e abordando metodologias inclusivas de maneira mais efetiva e próxima da realidade da sala de aula. A inclusão de alunos surdos nas aulas de matemática exige um preparo técnico e pedagógico, mas também requer que os professores desenvolvam

habilidades socioemocionais e reflexivas para lidar com os desafios diários da sala de aula inclusiva que não se limita à presença de alunos com deficiência. Além disso, sugere que programas de formação continuada devem ser oferecidos de forma ampla, permitindo que os professores já atuantes possam melhorar suas práticas de forma dinâmica e adaptativa, minimizando uma possível angústia de lidar com novas realidades sem formação para isso.

Ainda reforça a importância da inclusão plena para o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e justa. A educação inclusiva não beneficia apenas os alunos diretamente impactados, mas também promove uma cultura de respeito à diversidade e à diferença dentro das instituições educacionais e na sociedade em geral. Ao transformar a prática e o sujeito docente, a inclusão impacta positivamente a interação social dentro e fora da escola, estimulando a empatia, o respeito e a valorização das diferenças. Dessa forma, o estudo contribui para a (trans)formação de uma sociedade por meio das compreensões sobre o sujeito docente de matemática que trabalha num contexto inclusivo para o desenvolvimento humano.

Referências

ALBUQUERQUE, Leila Cunha de; GONTIJO, Cleyton Hércules. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 1, p. 76-87, jan./jun. 2013. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3508. Acesso em 14 set. 2024.

ALMEIDA, Wolney Gomes; SOUZA, Jeremias Barreto. A língua de sinais estabelecendo uma intersecção entre a linguística e o ensino de matemática para estudantes surdos. **Revista Inventário**, Universidade Federal da Bahia, n. 22, p. 1-16, 31 dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/28783. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político:** o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: Editora da UFSCar, 2009.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática**. São Paulo: Musa Editora, 2005.

FOUCAULT, Michel. "O sujeito e o Poder". *In:* DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. *In:* INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L. (Orgs.). **Análise do Discurso no Brasil:** mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, SP: Claraluz, 2007. p. 123-134.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso:** (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/78. Acesso em: 04 out. 2023.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/. Acesso em 14 set. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 13ª ed., Campinas: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6ª ed.5ª reimp. Campinas: Editora da UNICAMP, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017. Acesso em 14 set. 2024.

PAZ, João Paulo Oliveira da; SEGADAS-VIANNA, Claudia; LIMA, Caroline.

Educação especial e inclusiva na formação de professores que ensinam matemática: uma revisão sistemática. **Com a Palavra, o Professor**, v. 7, n. 17, p. 143-164, 2022. Disponível em: http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/772. Acesso em: 23 nov. 2023.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 7ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al*. 5ª ed. 1ªreimp. Campinas: Editora da UNICAMP, 2018.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede de ensino público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 233-248, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/WPCq9MJGxq6zytWmH4Vgrvj/. Acesso em: 27 nov. 2023.

ROCHA, Manuela Lima Carvalho da *et al*. Rede de Conhecimento e Educação Especial: Uma Revisão Sistemática de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 527-544, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/9NHB6NtQXwBDZBdRfSt6Wcx/. Acesso em: 27 nov. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008. Acesso em 14 set. 2024.

SANTOS, Geandra Claudia Silva; OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; ANACHE, Alexandra Ayach. Políticas de Educação Especial no Brasil: ameaças, contradições e descontinuidades. **Série-Estudos**, v. 28, n. 62, p. 11-34, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822023000100011&script=sci_arttext/. Acesso em: 27 nov. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/. Acesso em: 22 nov. 2023.

VIVAS, Deise Benn Pereira; TEIXEIRA, Elder Sales; CRUZ, Juan Alberto Leyva. Ensino de Física para surdos: um experimento mecânico e um eletrônico para o ensino de ondas

sonoras. **Caderno Brasileiro de Ensino de física**, v. 34, n. 1, p. 197-215, 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5976864. Acesso em 23 nov. 2023.

10 PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES EM/PARA A DOCÊNCIA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DAS VISÕES SOBRE MATEMÁTICA E POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Resumo

Este artigo investiga como as percepções dos professores de matemática sobre a surdez e a matemática são construídas e modificadas ao longo de suas formações e práticas pedagógicas e as implicações disso na subjetividade dos docentes. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas qualitativas com professores de matemática e analisada através da Análise do Discurso, considerando fatores históricos, culturais e pedagógicos. Os resultados indicam que, embora a inclusão de Libras nos currículos de licenciatura tenha sido um avanço, a formação dos professores ainda se mostra insuficiente, focada apenas em aspectos linguísticos e negligenciando a adaptação pedagógica necessária para o ensino de matemática a alunos surdos. Além disso, os docentes relataram dificuldades em mediar o ensino da disciplina devido à dependência de intérpretes, e à ausência de recursos pedagógicos adaptados e de formação adequada, implicando em posições-sujeito que variavam de um sujeito dependente a um que luta pela implementação adequada das políticas em suas práticas. O estudo conclui que a formação continuada e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas precisam ser aprimorados para garantir uma educação matemática inclusiva. Além disso, sugerem-se propostas e recomendações para a reformulação dos programas de formação docente, ampliando as discussões sobre a surdez e as práticas pedagógicas inclusivas.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação Docente; Ensino de Matemática; Libras.

Abstract

This article investigates how mathematics teachers' perceptions of deafness and mathematics are constructed and modified throughout their training and pedagogical practices, and the implications of these perceptions on teachers' subjectivity. The research was conducted through qualitative interviews with mathematics teachers and analyzed through Discourse Analysis, considering historical, cultural, and pedagogical factors. The results indicate that, although the inclusion of Brazilian Sign Language (Libras) in teacher training curricula

represents progress, teacher preparation remains insufficient, focusing only on linguistic aspects and neglecting the pedagogical adaptation necessary for teaching mathematics to deaf students. Furthermore, the teachers reported difficulties in mediating the subject due to their dependence on interpreters and the lack of adapted pedagogical resources and adequate training, resulting in subject positions that ranged from being dependent to advocating for the proper implementation of policies in their practices. The study concludes that continuing education and the development of inclusive pedagogical strategies need to be improved to ensure inclusive mathematics education. Additionally, recommendations are made for reformulating teacher training programs, broadening discussions on deafness and inclusive pedagogical practices.

Keywords: Inclusive Education; Teacher Training; Mathematics Teaching; Libras.

10.1 Introdução

Pensar o processo de educação de pessoas surdas é alvo de discussões e debates há um longo tempo, considerando que desde o século XVII temos o processo de inserção de sujeitos surdos na escola (Quadros, 2006), tendo diversas mudanças acerca do que se compreende por inclusão. Até meados do século XX, as discussões sobre a educação de surdos eram delineadas sob uma perspectiva que podemos chamar de oralista, enfatizando a oralização e a leitura labial como meios de incluir essas pessoas nas salas de aula e nos processos educativos (Quadros, 2003). Sob esse olhar, a surdez era vista como uma deficiência a ser superada por meio da assimilação da linguagem oral. Enquanto as escolas se ocupavam com esse foco, os surdos se encontravam em associações que os permitiam se comunicar usando uma base linguística própria (Quadros, 2003).

A partir da década de 1960, com a emergência de novos movimentos sociais, novas discussões sobre culturalidade e percepções dos sujeitos, surgiu um reconhecimento mais amplo da surdez como uma característica cultural e não mais restrita a uma deficiência. Tal fato acabou promovendo uma virada epistemológica na forma como os surdos e sua educação eram compreendidos (Quadros, 2006). Esse movimento começou a colher os frutos de suas lutas com o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em 2002 e sua regulamentação em 2005, garantindo o direito ao uso de Libras na educação de pessoas surdas (Pietzak; Pires, 2023; Quadros, 2006).

Apesar dos avanços nos marcos legais, há divergências significativas sobre como essas políticas são implementadas e, principalmente, sobre a formação dos professores seja ela

inicial ou continuada. Para Barros (2022), embora as políticas públicas busquem e se proponham a promover um processo de inclusão real, a implementação dessas políticas no cotidiano escolar ainda é precária. Infelizmente, as políticas de inclusão devem ser acompanhadas por ações práticas que realmente forneçam base aos professores para lidar com as especificidades da surdez, indo além do cumprimento formal da legislação (Quadros, 2006). Logo, vê-se que a falta de articulação entre as políticas e a prática docente, acontece uma vez que eles se sentem pouco preparados para utilizar Libras de forma eficaz em suas aulas (Barros, 2022).

A formação dos professores de matemática passou por transformações ao longo das décadas. Até a década de 1990, havia uma ênfase na formação do conteúdo matemático, com pouca atenção dada às estratégias pedagógicas (inclusivas). Após os anos 90, o foco começou a mudar para uma visão holística e crítica, onde se priorizou o desenvolvimento de práticas reflexivas e colaborativas que contribuíam para um profissional mais humano. Este novo enfoque passou a considerar o professor como alguém que não precisa apenas dominar conteúdos matemáticos, mas que também é capaz de refletir sobre sua prática pedagógica e adaptar-se às demandas das suas turmas e contextos educativos (Fiorentini *et al*., 2002).

Cury (1999) discute duas perspectivas, sobre a matemática, nesse sentido: a visão absolutista e a visão falibilista. A primeira compreende a matemática como um domínio de verdades imutáveis, alinhando-se com o enfoque tecnicista predominante antes dos anos 1990. Nesse modelo, o ensino focava mais na transmissão de conhecimento fixo do professor para o aluno, sem grande espaço para reflexão ou adaptação. Enquanto a falibilista considerava a matemática uma construção humana, sujeita a revisões e interpretações. Professores com uma visão mais absolutista tendem a seguir metodologias mais rígidas, o que dificulta a adaptação para o ensino de alunos surdos. Assim, para Cury (1999) e Fiorentini *et al*. (2002) a forma como o professor vê a matemática influencia diretamente suas práticas pedagógicas inclusive na inclusão de alunos surdos.

Assim, com novas perspectivas sobre o que é ensinar, o papel do professor e com o reconhecimento de Libras, tivemos um marco que é a crescente demanda por inclusão. Um dos resultados disso foi que a formação dos professores começou a incluir a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, mas conforme Iachinski *et al*. (2019) embora isso tenha sido um avanço importante, o conteúdo ministrado nos cursos de formação inicial ainda se limita a aspectos linguísticos, como vocabulário e gramática, sem uma discussão aprofundada sobre as questões pedagógicas envolvidas no ensino para surdos. Esses autores ainda defendem que a formação em Libras deve ir além da língua como um sistema e incluir uma abordagem

abrangente sobre a educação dos surdos, considerando suas especificidades culturais e linguísticas, reconhecendo-os como sujeitos.

Logo, por não ter essas bases formativas, as reverberações na prática docente em relação ao ensino de matemática para alunos surdos apresentam desafios cada vez maiores. Em Miranda e Miranda (2011) vemos como as práticas pedagógicas dos professores de matemática não são suficientemente adaptadas para atender às necessidades dos alunos surdos. Isso ocorre, principalmente, devido à complexidade da linguagem matemática, que envolve símbolos abstratos e um raciocínio que nem sempre tem sido trabalhado de forma a estabelecer uma correspondência direta em Libras como se tem habitualmente construído em outras línguas.

O uso de Libras deve ser acompanhado de adaptações metodológicas que facilitem a compreensão dos conceitos matemáticos pelos alunos surdos. Contudo, apesar dos esforços dos professores em adaptar suas práticas, ainda há uma falta de recursos e metodologias específicas, além de reconhecimento das particularidades dos indivíduos envolvidos, para tornar o ensino efetivamente inclusivo (Quadros, 2003). Atualmente, o ensino da matemática para surdos vem sendo repensado à luz das novas tecnologias e abordagens interativas. Oliveira (2023) propõe que os professores de matemática recebam formação continuada, incorporem tecnologias, como softwares e aplicativos, e compreendam a estrutura da Libras e suas particularidades como forme de incentivar a aprendizagem de matemática por alunos surdos.

Logo, vemos que têm ocorrido mudanças nas percepções do papel e nas demandas destinadas ao professor, que já foi visto como um transmissor de conhecimento e agora espera-se que se veja como um mediador, que deve facilitar o contato dos alunos surdos com os conceitos matemáticos. Contudo, apesar de a literatura apontar o potencial dessas tecnologias, como temos vivido num processo muito acelerado de mudanças, ainda se tem muito a avançar sobre como os professores podem utilizar tais recursos em suas práticas pedagógicas. Logo, além da inclusão formal de Libras nos currículos, é necessário investir na formação contínua dos professores seja para compreensão do que é a surdez, seja para o uso de ferramentas metodológicas que garantam a inclusão real dos alunos surdos no ensino de matemática.

Assim, a presente pesquisa parte da questão: como as percepções dos professores de matemática sobre a surdez e a matemática são construídas ao longo do tempo, influenciadas por políticas públicas, formação inicial e experiências práticas, e de que maneira essas percepções afetam suas práticas pedagógicas no ensino de matemática para alunos surdos? Logo, o objetivo deste estudo é investigar como as percepções dos professores de matemática sobre a surdez e a matemática são construídas e modificadas ao longo de suas formações e práticas pedagógicas e as implicações disso na subjetividade dos docentes. A pesquisa articula

compreensões entre as lacunas existentes entre as políticas de inclusão, a formação docente e o exercício pedagógico, propondo recomendações para fortalecer a inclusão no ensino de matemática.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como as políticas públicas, a formação inicial e as experiências práticas contribuem para moldar as percepções dos professores sobre a surdez, a inclusão de alunos surdos no ensino de matemática e sobre a prática docente. Como vimos, apesar dos avanços nos marcos legais como a introdução de Libras nos cursos de licenciatura, há uma desconexão significativa entre as diretrizes das políticas e sua implementação prática nas salas de aula. Daí ser essencial investigar as percepções dos professores e como elas impactam as formas da educação inclusiva, a fim de desenvolver intervenções que promovam a equidade no ensino de matemática.

10.2 Referencial teórico

10.2.1 Desafios e avanços na elaboração e implementação de políticas de inclusão de surdos

As políticas públicas de inclusão de surdos no Brasil emergem de um contexto histórico de exclusão e marginalização, cujas origens remontam ao século XIX, quando foi criado o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, em 1857, baseado no modelo oralista. É importante o lugar epistemológico que esse modelo, predominantemente adotado até meados do século XX, tem uma vez que o foco era na oralização e na leitura labial como métodos de ensino para surdos. Invalidava-se, assim, o reconhecimento da língua de sinais como meio de comunicação legítimo (Pietzak; Pires, 2023).

A trajetória dessas políticas começou a mudar à medida que a surdez passou a ser compreendida, por meio de muita luta e resistência ao que se tinha concebido acerca dela, sob a ótica cultural e linguística (Quadros, 2006; Capelli; Blasi; Dutra, 2020). A partir da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação, tivemos uma conquista que marcou a transição para uma educação mais inclusiva (Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023). Esse movimento foi fortalecido pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou o uso de Libras, olhando para a formação de professores e intérpretes especializados, marcando uma nova era para a educação dos surdos no Brasil (Michels; Garcia, 2014; Quadros, 2003).

O avanço dessas políticas não aconteceu de forma isolada. Movimentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, de 1994, influenciaram diretamente as

políticas brasileiras ao afirmar que a educação inclusiva deveria ser um direito para todos, especialmente para alunos com necessidades educacionais especiais (Queiroz; Guerreiro, 2019). Muitos anos depois, no Brasil, esse cenário de reivindicações por respeito e valorização das diferenças culturais levou à implementação da Lei nº 14.191/2021, que estabeleceu o direito à educação bilíngue para surdos, com Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda (Santos; Sangiogo; Ribeiro, 2023).

Apesar de esses avanços representarem um progresso significativo no papel, a realidade nas escolas ainda enfrenta desafios para implementar essas políticas de forma eficaz sendo necessário que se promovam mudanças de diversos fatores que se articulam nos processos de ensino (Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023; Capelli; Blasi; Dutra, 2020). Essa é outra evidência de que a distância entre o que está previsto nas políticas públicas e o que tem sido aplicado nas escolas é um reflexo das complexidades envolvidas no processo de inclusão (Ribeiro; Lara, 2023). Muitas escolas carecem de recursos e apoio institucional para garantir que as políticas de inclusão sejam efetivamente implementadas (Queiroz; Guerreiro, 2019).

Há todo um cognitivo diferente entre os estudantes que precisa ser levado em consideração quando se pretende ensinar algo. Mas as adaptações precisam estar articuladas ao respeito às vivências compartilhadas pelos estudantes, diferentes para cada um, mas buscando a aprendizagem por todos (Capelli; Blasi; Dutra, 2020). Essa desconexão se torna evidente no ensino de matemática, por exemplo, onde a dificuldade de adaptação do currículo aos alunos surdos muitas vezes leva à exclusão silenciosa desses estudantes (Ribeiro; Lara, 2023), que formalmente estão inseridos no sistema educacional, mas não conseguem acompanhar o ritmo das aulas devido à falta de estratégias pedagógicas adequadas (Queiroz; Guerreiro, 2019).

Assim, a adoção dessas políticas requer não apenas ajustes legais, mas também mudanças substanciais na estrutura educacional e no preparo docente para lidar com a diferença linguística e cultural dos alunos surdos (Quadros, 2003). Isso se dá uma vez que embora as leis estabeleçam direitos importantes, como o acesso à educação bilíngue para surdos, elas muitas vezes não são acompanhadas de ações práticas e estruturais que garantam a sua implementação adequada (Queiroz; Guerreiro, 2019). Barros (2022) aponta que a falta de formação contínua e de apoio especializado nas escolas perpetua a exclusão de estudantes surdos, mesmo dentro de um sistema que se autodeclara inclusivo.

Disso, um dos maiores desafios para a implementação dessas políticas está na formação incipiente dos professores, que frequentemente carecem de abordagens e discussões específicas sobre metodologias inclusivas voltadas para surdos (Quadros, 2006). Embora a inclusão de Libras nos cursos de licenciatura seja uma exigência legal, muitos programas de

formação docente se concentram apenas nos aspectos linguísticos da Libras, negligenciando a formação pedagógica necessária para lidar com a diferença existente a partir da realidade de cada sujeito (Quadros, 2003). Isso cria um ambiente em que os professores se sentem despreparados para adaptar suas aulas e, consequentemente, os alunos surdos acabam sendo marginalizados em disciplinas que exigem habilidades abstratas e lógicas, como é o caso da matemática (Miranda; Miranda, 2011).

Como percebemos, o sistema educacional tem diversas intempéries e lacunas, logo, há uma emergente necessidade de lutar contra as diversas formas de segregação e dificuldade de acolhimento e criação de espaços abertos aos sujeitos distintos. Em uma articulação entre as políticas públicas, a formação dos sujeitos e as práticas pedagógicas é necessário criar condições para que esses espaços sejam construídos de forma a acolher os sujeitos (Queiroz; Guerreiro, 2019). Infelizmente, a inclusão (de surdos) nas escolas regulares muitas vezes se resume ao cumprimento formal das leis, sem que haja uma real transformação das práticas pedagógicas. Assim, evidenciam-se as inseguranças sentidas por docentes ao trabalhar com alunos surdos, percebendo que necessitam de formação capaz de abarcar as especificidades dos sujeitos envolvidos (Miranda; Miranda, 2011).

A autonomia do estudante com deficiência tem sido constantemente colocada em xeque pela sociedade, logo, a escola precisa fomentar ações que construam atividades destinadas a todos respeitadas suas particularidades (Ribeiro; Lara, 2023). A formação em Libras, por exemplo, geralmente tem o enfoque se restringindo a aspectos linguísticos, sem uma reflexão mais profunda sobre as implicações pedagógicas, sem falar nas demais questões relacionadas à inclusão que podem ter sido deixadas de lado na formação dos sujeitos (Leite; Alves; Conceição, 2023).

Para Paz, Segadas-Vianna e Lima (2022) e Quadros (2006) a formação docente continuada é fundamental para superar esses desafios, pois os professores precisam ser capacitados para não apenas se comunicar com os alunos surdos, mas também para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que realmente contemplem suas necessidades específicas. Além disso, conforme Miranda e Miranda (2011), a ausência de materiais pedagógicos adaptados e de metodologias que contemplem as especificidades dos alunos surdos compromete significativamente a aprendizagem nas aulas de matemática. Para contornar essas dificuldades, seria necessário um investimento contínuo na formação de professores e no desenvolvimento de materiais didáticos específicos para surdos, algo que ainda é bastante limitado no contexto atual (Quadros, 2006; Franco; Gomes, 2020).

Por fim, apesar de as políticas públicas de inclusão (de surdos) no Brasil serem

vistas como avanços legislativos e teóricos, sua implementação prática enfrenta diversos obstáculos. Isso gera uma exclusão silenciosa dos alunos surdos, que, embora formalmente incluídos no sistema educacional, não têm suas necessidades devidamente atendidas (Quadros, 2003). Dessa forma, a inclusão real de surdos no ensino regular, especialmente em disciplinas como matemática, continua sendo um desafio que exige uma abordagem mais integrada e um compromisso maior com a formação e o apoio aos professores (Quadros, 2006). Sem esses avanços, as políticas inclusivas correm o risco de permanecerem como ideais normativos, desconectados da realidade cotidiana das escolas (Quadros, 2006; Santos, 2023).

10.2.2 Desafios formativos e práticas inclusivas: construindo o papel do professor de matemática na educação de surdos

A formação e as percepções dos professores de matemática sobre a surdez e a inclusão refletem uma série de fatores históricos, culturais e pedagógicos, que moldam suas práticas educacionais ao longo do tempo. A implementação de políticas educacionais voltadas à inclusão, como o reconhecimento da Libras e a garantia de direitos aos sujeitos surdos, trouxe à tona a necessidade de adaptar o ensino (de matemática) para atender as especificidades desse público (Santos; Sangiogo; Ribeiro, 2023). Silva, Pereira e Zorzo (2022) destacam que as legislações têm avançado, mas que há uma lacuna entre o que é prescrito e o que de fato ocorre nas escolas ainda, especialmente no que tange à adaptação curricular às necessidades dos sujeitos surdos para a construção de um exercício à cidadania.

As pesquisas sobre a inclusão de alunos surdos evoluíram de forma marcante ao longo das últimas décadas, com mudanças significativas nas abordagens teóricas e metodológicas e nas propostas de inclusão. Inicialmente, como observado por Quadros (2003), as investigações estavam ancoradas em uma perspectiva médica e deficitária da surdez, focando na limitação auditiva e tratando a inclusão como uma mera integração física dos alunos nas escolas regulares (Quadros, 2003). Fiorentini *et al*. (2002) apontam que, nesse contexto, a formação dos professores de matemática seguia uma abordagem tradicional e técnica, sem levar em consideração as diversidades linguísticas e culturais dos alunos (Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023).

Entretanto, a inclusão de alunos surdos na educação não é uma discussão recente. Conforme apontado por Quadros (2003), as primeiras abordagens de inclusão de pessoas surdas eram baseadas em uma visão médica e deficitária da surdez, focando nas limitações auditivas e tratando a inclusão a partir de uma visão de integração física dos sujeitos em escolas regulares.

Tal abordagem negligenciava as diversidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, o que se refletia também na formação dos professores de matemática, como apontado por Fiorentini *et al*. (2002), que afirmam que, até então, a formação docente seguia uma abordagem técnica, sem contemplar a diversidade do corpo discente, logo, sem abranger as compreensões desses sujeitos.

A partir dos anos 2000, com a promulgação do Decreto 5.626/2005, a surdez passou a ser reconhecida como característica do sujeito que tinha bases linguísticas, sociais e culturais, o que impulsionou uma nova perspectiva na formação e nas práticas pedagógicas. A partir de Borges e Nogueira (2016) podemos explorar os impactos desse marco legislativo para o desenvolvimento de um olhar mais inclusivo, que demanda não apenas o domínio da Libras pelos professores, mas também a adoção de estratégias pedagógicas que facilitem o ensino da matemática a alunos surdos. Ribeiro *et al*. (2012) complementam, ressaltando a importância da criação de metodologias que abordem as necessidades específicas desses alunos, indo além da simples tradução de conteúdo.

Apesar dos avanços teóricos promovidos pelas investigações desenvolvidas nessa área, Jesus e Rodrigues (2022) indicam que as pesquisas sobre as adaptações pedagógicas para o ensino de matemática a alunos surdos, especialmente no ensino médio e superior, ainda são incipientes. Isso revela a necessidade de um maior aprofundamento das discussões sobre as práticas inclusivas e o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis que considerem as barreiras comunicacionais enfrentadas por esses estudantes.

Outro ponto importante é a forma como visão dos professores sobre a matemática influencia diretamente suas práticas pedagógicas. Cury (1999) e Ribeiro *et al*. (2012) argumentam que a visão estruturalista e rígida da matemática, que a considera uma disciplina puramente técnica, dificulta a flexibilidade necessária para adaptar as aulas a alunos, inclusive, aqueles com necessidades específicas. Professores que mantêm essa visão tendem a ver a surdez como uma limitação intransponível. Por verem a matemática como objeto centrado e destinado a poucos, principalmente àqueles que dominam a linguagem construída a partir da ou na Língua Portuguesa, não reconhecem a necessidade de adoção de abordagens pedagógicas mais inclusivas (Silva; Silva; Silva, 2014).

Esse pensamento tradicional contrasta com o crescente movimento de adaptação e flexibilização das práticas pedagógicas para tornar o ensino da matemática acessível. Isso acontece porque tal percepção da matemática como uma disciplina dura, rígida, centrada no conteúdo e não no contexto social e cultural dos alunos acaba prejudicando a forma como as ações inclusivas são construídas na sala de aula e nas bases de pesquisas realizadas pelos

professores (Jesus; Rodrigues, 2022).

Por outro lado, professores que se engajam em formação continuada e utilizam recursos visuais, como a Libras, demonstram uma mudança positiva em suas percepções sobre a surdez e suas práticas. Para Borges e Nogueira (2016), esses professores são capazes de (trans)formar suas abordagens, o que produz resultados mais positivos para a aprendizagem dos alunos surdos. No entanto, como apontam Silva, Pereira e Zorzo (2022), a formação inicial dos professores ainda é insuficiente para atender às necessidades específicas desse grupo de alunos, perpetuando práticas pedagógicas que não consideram as particularidades linguísticas e cognitivas de alunos surdos.

Isso leva os professores a se sentirem presos a métodos tradicionais de ensino, os quais não consideram as particularidades cognitivas e comunicacionais dos alunos surdos (Silva; Pereira; Zorzo, 2022). Assim, a dificuldade de integração entre teoria e prática pedagógica se perpetua, prejudicando o processo inclusivo. Nesse sentido, Fiorentini *et al*. (2002) reforçam que a formação reflexiva e colaborativa é essencial para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e reflexivas num processo dialógico essencial para o contexto educativo. Contudo, Iachinski *et al*. (2019) afirmam que muitos cursos de licenciatura ainda oferecem uma formação muito superficial em Libras e em metodologias inclusivas, o que limita a capacidade dos professores de adaptar suas práticas pedagógicas.

Isso reflete diretamente na qualidade da inclusão nas aulas de matemática, prejudicando a aprendizagem dos alunos surdos. Silva, Pereira e Zorzo (2022) complementam essa discussão, sugerindo que a formação inicial dos professores deveria incluir mais disciplinas voltadas à inclusão educacional e ao uso de tecnologias assistivas para o ensino de matemática. Além disso, as legislações que garantem direitos aos alunos surdos, como o uso da Libras e a presença de intérpretes em sala de aula, são fundamentais, mas a falta de recursos nas escolas impede a plena implementação dessas políticas (Silva; Silva; Silva, 2014). Pietzak e Pires (2023) ressaltam que, embora os direitos estejam garantidos, a descontinuidade das ações inclusivas nas diferentes esferas administrativas deixa os professores sem o suporte necessário para efetivar essas políticas na prática.

Outro aspecto relevante é a percepção dos professores sobre a surdez, que pode variar amplamente entre uma visão deficitária, que enxerga a surdez como uma limitação, e uma visão mais cultural e linguística, que valoriza a identidade surda e o uso da Libras como uma língua plena. Muitos professores ainda veem a surdez como uma barreira intransponível, o que impacta negativamente suas práticas pedagógicas (Quadros, 2003). Essa visão deficitária pode gerar uma resistência maior à inclusão e à adoção de práticas pedagógicas inovadoras que

permitam aos alunos surdos acessarem o conteúdo de forma mais plena e eficaz. Assim, sem apoio institucional, recursos e formação adequados, os professores acabam sobrecarregados, o que compromete a qualidade da inclusão nas aulas de matemática (Silva; Silva; Silva, 2014).

Logo, embora as pesquisas sobre a inclusão de alunos surdos no ensino de matemática tenham progredido, ainda há muito a ser feito para garantir uma inclusão efetiva. Jesus e Rodrigues (2022) e Santos, Oliveira Neta e Anache (2023) enfatizam a necessidade de novas pesquisas e práticas pedagógicas que promovam a adaptação dos conteúdos matemáticos para atender às necessidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos de forma significativa.

10.3 Metodologia

A Análise do Discurso de base pecheutiana permite compreensão dos discursos como práticas sociais, considerando as influências históricas, ideológicas e sociais que os atravessam (Orlandi, 2019). Ao analisar entrevistas com professores[1] a partir de narrativas de vida, esta abordagem possibilita compreender não apenas o que é dito, mas como essas falas refletem as estruturas sociais e institucionais que condicionam os enunciados dos sujeitos a partir da forma como eles se veem e das posições que assumem.

Para realizar a análise, trabalhamos com algumas dimensões, sendo a primeira a das Condições de Produção (CP). Segundo Orlandi (2020), as CP referem-se ao contexto em que o discurso é produzido, abrangendo elementos como as realidades histórica, social e ideológica e a posição na qual o sujeito está inserido nesse contexto. Nesse artigo, as entrevistas serão analisadas à luz das políticas públicas de inclusão, das normativas educacionais e das experiências profissionais dos professores, que configuram as CP nas quais suas percepções sobre a surdez e a matemática são construídas. As CP nos permitirão compreender como fatores como o conhecimento sobre e as legislações e regulamentações influenciam nas formas como as práticas escolares operam entre o que pode ou não ser dito, além de como se diz algo sobre a inclusão de alunos surdos.

Pêcheux (2018) nos traz o entendimento de que o discurso é sempre construído e regulado por Formações Discursivas (FD), que são as estruturas de sentido dentro das quais o sujeito se insere. As FD limitam o que pode ser enunciado e determinam as possibilidades de

[1] Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará sob o parecer número 6.301.273, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, garantindo-lhes o direito ao anonimato e à confidencialidade dos dados. A participação foi voluntária, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

interpretação sobre as palavras, assim, estas vão ter deslize de sentido a partir da FD às quais estão inscritas (Pêcheux, 2018). Aqui, nosso *corpus* será composto pelos enunciados de quatro professores do estado do Ceará, denominados: Docente 1, 2, 3 ou 4. Mas, é importante compreender que, na análise, não se personifica o sujeito do discurso (Orlandi, 2019). Outra dimensão de análise das entrevistas se dará quando elas forem estudadas para identificar as FD que orientam as percepções dos professores sobre o ensino de matemática a alunos surdos, buscando entender como essas formações discursivas são mediadas por formações ideológicas educacionais e institucionais, como a concepção de inclusão que se tem construída na educação pública.

Outro conceito central na análise de discurso é o de Interdiscurso. Em Pêcheux (2018) compreendemos que todo discurso se inscreve em uma rede de já-ditos, ou seja, o que é enunciado hoje é sempre permeado por discursos anteriores que reverberam em produções atuais. Essa relação entre o presente e o passado discursivo configura o interdiscurso, que será utilizado para identificar como os discursos atuais dos professores sobre inclusão e ensino de matemática retomam, reforçam ou contestam discursos passados constituindo a visão desses sujeitos acerca de temas como matemática e surdez. Essa compreensão é reforçada por Orlandi (2019) quando ela traz a ideia de que a memória discursiva é o conjunto de discursos anteriores que condicionam o que se pode dizer no presente, e será essencial analisar como esses discursos sobre a experiência de ensinar matemática a alunos surdos reaparecem nas falas dos professores.

A posição-sujeito se relaciona com a forma-sujeito, conceitos desenvolvidos por Pêcheux (2018), que se refere à identificação do sujeito que é capaz de enunciar e daquilo que ele enuncia com o lugar que o sujeito ocupa dentro de uma formação discursiva. Na prática, isso significa que os professores não falam de forma neutra ou isolada; suas falas são influenciadas pela formação ideológica à qual se filiam, mesmo que essa filiação seja inconsciente e eles se vejam como origem daquilo que falam (Pêcheux, 2018).

Para Grigoletto (2005), como essas posições-sujeito são moldadas pelas formações ideológicas, isso nos permitirá investigar as múltiplas posições ocupadas pelos professores, desde a de defensores da inclusão até a de críticos das políticas educacionais. Ao investigarmos as falas dos professores, buscaremos identificar divisões no discurso, que podem se manifestar quando eles expressam simultaneamente apoio à inclusão, mas revelam dificuldades ou resistências em suas práticas pedagógicas. Isso nos permitirá explorar as tensões internas que surgem nas falas dos professores, mostrando como eles negociam suas posições entre os discursos institucionais e suas experiências vivenciais.

O conceito de lugar social e lugar discursivo, conforme explorado por Grigoletto

(2009), também será fundamental para a análise. O primeiro se refere à posição empírica do sujeito, por exemplo, o papel dos professores no sistema educacional, já o segundo é o espaço que eles ocupam dentro das formações discursivas sobre inclusão e educação matemática (Grigoletto, 2009). A análise das entrevistas buscará articular e compreender como os professores de matemática se mobilizam a partir desses lugares, e como essas posições influenciam suas percepções e práticas pedagógicas, especialmente no que tange à aplicação, entendimento e construção de políticas e ações inclusivas.

Essas dimensões nos conduzem à ideia de que há uma heterogeneidade discursiva, conforme discutido por Orlandi (2019), defendendo que o discurso está sempre atravessado por diferentes vozes e influências contraditórias a partir das disputas ideológicas que estão constantemente agindo nos dizeres dos sujeitos. Em nosso movimento analítico, identificar essas tensões internas nas falas dos professores, observando como eles lidam com as exigências institucionais da inclusão, as práticas pedagógicas reais e suas experiências pessoais será um caminho para compreender como eles form(ul)am suas subjetividades e modos de subjetivação. Assim, compreender que os efeitos de sentido não estão restritos ao que é explicitamente dito, mas incluem também o impacto implícito que essas falas têm nas relações de poder e na construção do saber (Pêcheux, 2018) será uma outra abordagem tratada na análise do *corpus* discursivo.

Assim, ao unir esses elementos, a análise permitirá uma compreensão detalhada e crítica de como os professores constroem e modificam suas percepções ao longo de suas trajetórias profissionais, evidenciando as tensões e disputas ideológicas presentes no campo educacional (inclusivo).

10.4 Resultados e discussão

10.4.1 Visões sobre a matemática e suas implicações na inclusão educacional

A forma como o docente e o aluno enxergam a disciplina que o primeiro ministra pode ser um dos elementos mais importantes para a forma como sua prática pedagógica vai se configurando. Um exemplo disso é o que temos em

> "Eu fui mostrar pros meninos geometricamente que fazia sentido. E eu tento sempre nas minhas aulas [...] dar significado pro que a gente tá vendo. Porque eu acho que fica mais suave." (Docente 1, 2024), “eles acham a matemática muito difícil e chata. [...] Eu tenho trabalhado muito com a fundamentação matemática, com a ideia do que é a matemática em si. Porque as pessoas veem

> muito número, cálculo, mas por trás tem uma ideia, uma fundamentação lógica. [...] O professor, principalmente matemática, ele dá a opção de mudança de vida, ele é o agente que pode mudar a vida de uma pessoa." (Docente 2, 2024), "[...] tudo tem matemática, tudo a gente estuda matemática, tudo tem uma noção, um conhecimento, uma aplicação matemática. Que se a gente souber fazer e levar os alunos a encararem dessa forma, eu acho que acaba não tornando mais fácil, porque a matemática, pelos alunos, não é vista como uma disciplina fácil" (Docente 3, 2024) e "a gente sabe que a matemática tem aquela rejeição por parte dos alunos [...] no caso da matemática – é justamente você instigar o aluno a pensar e praticar." (Docente 4, 2024).

Buscando tornar o ensino de matemática mais acessível e prático, o professor parte de condições sociais e educacionais que perpassam a dificuldade dos alunos em compreender conceitos matemáticos abstratos e a necessidade de adaptar o ensino para facilitar a aprendizagem. O enunciado denuncia um lugar social composto por um ambiente aonde os alunos já chegam com um preconceito contra a matemática, com uma resistência à aprendizagem da matemática, o que força o professor a buscar estratégias didáticas que tornem a disciplina "mais suave", evidenciando sua relevância para a vida do sujeito aprenden. Disso, vemos que as condições de produção dos discursos sobre a matemática estão permeadas pelo preconceito com essa área do saber e com a dificuldade de estabelecer um ensino que promova o interesse por parte dos alunos sobre ela.

Assim, as condições de produção dos discursos operam a partir de um ambiente educacional em que os professores enfrentam dificuldades generalizadas na forma como os alunos percebem e se relacionam com a matemática. Em todos os casos, o discurso dos docentes é construído sob o pano de fundo de uma resistência ou dificuldade dos alunos em lidar com a disciplina, que é muitas vezes vista como abstrata, complicada e sem aplicação prática. Essas percepções estão fortemente enraizadas em um contexto histórico e cultural em que a matemática é tradicionalmente associada a áreas de exatas e a um ensino rigoroso e excludente.

Esse contexto de produção mostra que o ensino da matemática está envolto em uma tensão: os professores precisam adaptar suas práticas pedagógicas para enfrentar um público cada vez mais resistente. Ao mesmo tempo, as CPs revelam a influência de uma mudança mais ampla nas políticas educacionais, que promovem o ensino inclusivo e interdisciplinar. Essa pressão para que a matemática seja "suavizada" ou contextualizada reflete tanto a modernização das políticas educacionais quanto o desejo dos professores de tornar suas aulas mais relevantes para os alunos.

Entre tantos preconceitos, Barros (2022) ainda denuncia como a comunidade escolar não está preparada para lidar com processos de ensino adequados a estudantes na

promoção de um ambiente inclusivo. Logo, para além das visões e conceitos que os alunos já formulam sobre a matemática, ainda temos essas bases também na comunidade escolar. A linguagem própria que a matemática possui também pode operar como mais um mecanismo para construção e perpetuação dessas ideias que os alunos têm sobre ela, o que Borges e Nogueira (2016) apontam como mais um fator para a dificuldade do ensino dessa disciplina para alunos surdos.

As formações discursivas aqui afinam-se à ideia de que o ensino de matemática deve ser mais concreto e aplicado, relacionado à vida dos sujeitos, em oposição à visão tradicional de uma matemática puramente teórica e abstrata. Nesse discurso, o professor filia-se a uma FD que prioriza a compreensão prática dos conceitos matemáticos, buscando romper com o discurso dominante que trata a matemática de forma estritamente técnica. Compreendendo as visões dos alunos sobre a disciplina, partem de um discurso pedagógico que, visando a utilidade prática da matemática, posiciona-a como uma ferramenta para compreender e possivelmente resolver problemas da vida real, inclusive buscando tornar o ensino mais inclusivo.

As FD operam ajudando na construção de um novo paradigma pedagógico: o foco na utilidade e na compreensão da matemática para além dos muros da escola. Isso está intimamente relacionado às exigências educacionais contemporâneas, que visam promover um ensino mais "prático" e "voltado para a vida". A formação discursiva tradicional, que exalta a matemática como uma ciência pura e abstrata, é questionada pelos professores, que tentam reconfigurá-la em termos mais acessíveis e democráticos.

Esse caminho de compreensão trilhado pelos professores pode resolver um dos problemas apontados por Quadros (2006), pois ao valorizar a cultura e a realidade dos alunos, os docentes constroem um ambiente mais inclusivo, diminuindo os processos de marginalização escolar existentes. Assim, a prática pedagógica da diferença, elaborada a partir do respeito às diferenças, parece ser uma saída importante que os docentes têm buscado para se desvincularem de discursos tradicionais como defende Santos (2023). No caso específico da surdez, precisamos compreender, como Quadros (2003) e Silva, Silva e Silva (2014) defendem, que para além dos problemas no ensino de matemática que são abordados principalmente por metodologias adaptadas, a educação de surdos enfrenta uma questão estrutural e cultural maior que transcende o ensino metodológico tradicional.

Romper com o discurso tradicional não é um processo que ocorre de forma suave, sem desafios; os professores enfrentam dificuldades em encontrar o equilíbrio entre manter o rigor necessário da disciplina e, ao mesmo tempo, torná-la mais "palatável" aos alunos. Além

disso, no contexto da surdez, se veem diante de um novo cenário que é o de outra língua e outra forma de desenvolvimento cognitivo que, se não levado em consideração, conduz a um quadro de inclusão perversa (Franco; Gomes, 2023; Quadros, 2003). Portanto, a FD emergente é a de que a matemática deve ser ensinada de forma prática, mas sem perder de vista sua essência lógica e analítica, o que vai demandar uma reconfiguração de crenças e visões acerca de si, da profissão e da disciplina.

Essa visão da matemática demonstra como o interdiscurso e a memória discursiva são capazes de reinscrever no presente as formas e visões do passado como atuais (Pêcheux, 2018), evidenciando que a rigidez matemática, mesmo diferente em práticas atuais dos professores ainda permanece no imaginário social. Mesmo tentando modificar essa visão, deixando claro que a matemática pode ser inclusiva, e buscando evidências disso, os professores ainda enfrentam um ressignificar do destaque dado pelos alunos a uma suposta rigidez da disciplina.

O interdiscurso revela aqui uma tensão histórica: a matemática, por muito tempo, foi ensinada de forma isolada de outras áreas do conhecimento e do cotidiano dos alunos, fato já enunciado por Fiorentini *et al*. (2002). Os professores resgatam essa memória discursiva ao enunciarem sobre como a matemática sempre foi vista como difícil, inacessível, e eles tentam, de certa forma, desconstruir essa imagem enraizada no imaginário discente. A memória discursiva dos professores, formada ao longo de suas próprias experiências educacionais, traz consigo o eco de práticas passadas – práticas que eles agora buscam superar. A luta para romper com essa visão tradicional pode ser vista como uma tentativa de redesenhar a relação dos alunos com a disciplina.

É comum que a posição que o professor assuma seja de mediador entre o conteúdo matemático e o aluno, tendo diferenças sob as formas com que essa mediação ocorre. Podendo ocupar a posição de "facilitador" dentro do discurso educacional, sua posição-sujeito é de alguém que tenta suavizar as barreiras no ensino da matemática. Esse papel é encontrado em Miranda e Miranda (2011) quando se propõem a responder ao tópico em forma de questionamento “O que o professor de matemática deve saber para ensinar alunos surdos?”. O docente assume o lugar discursivo de alguém que busca promover a aprendizagem de diversos conceitos e aplicações, mas que sofre também com os preconceitos construídos sobre a disciplina. O professor desliza de um lugar social de autoridade tradicional (o docente que detém o saber) para um lugar discursivo mais próximo ao aluno, onde o foco está em promover a compreensão.

Partindo do reconhecimento da visão dos alunos sobre a matemática, ao adotar essa

posição-sujeito de mediadores, os professores estão, discursivamente, ressignificando seu papel na sala de aula. Buscam não serem vistos como figuras distantes, inacessíveis, mas sim como parte de um processo de aprendizagem colaborativo. Tal deslizamento do lugar social tradicional do professor de matemática para um lugar discursivo mais flexível reflete as mudanças nas práticas pedagógicas, onde o ensino bancário (transmissão unilateral de conhecimento) está sendo substituído por abordagens mais interativas. Rompe-se com o mito apontado por Oliveira (2023) de que a matemática não é para todos e assume-se a posição-sujeito de facilitador promovendo uma reconfiguração de poder nas aulas, onde o conhecimento não é um privilégio do professor, mas construído com os alunos em suas particularidades (Ribeiro *et al*., 2012).

Há uma heterogeneidade discursiva que surge da tensão entre duas abordagens com o professor tentando se afastar da tradição rígida para adotar uma prática mais adaptável, mostrando as visões absolutista e falibilista discutidas por Cury (1999). Podemos notar essa heterogeneidade também entre o discurso dominante da matemática como disciplina autônoma e o discurso que a conecta ao cotidiano dos alunos como defendido por Miranda e Miranda (2011).

Assim, a essa variação discursiva se manifesta na coexistência de discursos que, em muitos aspectos, parecem antagônicos. De um lado, os professores reconhecem a necessidade de manter um certo rigor técnico na matemática, o que ainda são ecos interdiscursivos da visão tradicional, de outro, eles são pressionados – tanto pelas políticas educacionais quanto pela realidade da sala de aula – a adaptar esse rigor para se alinhar a práticas pedagógicas mais inclusivas e voltadas para o cotidiano dos alunos. A inclusão da Libras, por exemplo, é outro aspecto promotor de adaptação pedagógica da matemática à realidade dos alunos, nesse caso, linguística e de uma mudança de visão epistemológica dos professores sobre a matemática (Iachinski *et al*., 2019).

Isso gera um conflito discursivo, onde os professores, ao mesmo tempo que tentam desmistificar a matemática, precisam mantê-la como uma disciplina que desenvolve habilidades cognitivas essenciais. Essa questão acontece pelo que Pietzak e Pires (2023) e Santos, Sangiogo e Ribeiro (2023) compreendem sobre a inclusão nas escolas, uma vez que as políticas públicas pressionam os docentes a mudanças atitudinais, mas o currículo continua sob bases engessadas, ignorando ou diminuindo a realidade dos alunos. Assim, a heterogeneidade está, portanto, no esforço de conciliar a tradição com as novas demandas sociais e educacionais, o que reflete o processo de transformação contínua do ensino da matemática.

10.4.2 Percepções sobre a surdez: desafios e ressignificações no contexto escolar

As políticas públicas são objetos que interferem nas práticas pedagógicas, mas que nem sempre são alvo do conhecimento dos professores. Nessas interferências, vão compondo formas de enxergar a surdez e reverberam na forma como as identidades dos sujeitos vão sendo moldadas a partir da realidade social a qual eles estão inseridos. Nos trechos que compõem o *corpus* discursivo que analisamos, veremos como essas mobilizações são feitas a partir de filiações ideológicas a discursos.

> "[...] eu não sabia nada sobre a Libras. [...] E tive muita dificuldade em saber o que eles queriam. [...] a estrutura, como um surdo lê um material como esse é diferente, porque a língua nativa dele, a língua que é pra ele saber, que é a Libras, ela é diferente da língua portuguesa. [...] Os meninos chegavam muito assustados, chegavam muito assustados, desacreditados, e eu acho que não só na matemática, eles chegam desacreditados da capacidade de aprender mesmo, eu sentia muito isso. [...] as escolas não estão preocupadas. [...] São números, eles não são pessoas, nenhum deles [...] a primeira vez que eu tive contato com surdo, eu achava que ser surdo era zero, ouvir zero, zero, não ouvir nada. E aí depois eu percebi que os meninos ouviam pequenos sons. Mas eu acho que é enxergar, ver, ouvir o mundo, ver também, sabe? De outra forma. [...] Porque a gente é influenciado por tudo que causa sensação no nosso corpo. O que a gente vê, o que a gente sente de cheiro, o que a gente toca e o que a gente ouve. Então, isso aqui já foi cortado deles, então eles têm a visão, eu acho que eles são, inclusive, muito mais observadores, têm uma visão melhor das coisas do que o que a gente tem, porque a gente tem muita coisa que interfere." (Docente 1, 2024) "eu fazia questão de explicar mais detalhado, mais calmamente, pra que ela mesma, só olhando os gestos e até olhando a minha boca, que ela conseguia fazer leitura labial, ela já pudesse entender além do que a intérprete fazia. [...] "[...] ela mal fala comigo, digamos assim, precisa do intérprete. [...] se não fosse a intérprete seria bem mais difícil pra mim e pra ela. [...] a surdez é uma deficiência, é física, mas que em alguns casos, como alguns alunos que a gente tinha, essa outra menina, ela, com a ajuda de um aparelho e um processo, um tratamento lá, que ela melhorou, ela conseguia escutar. Já tem outros que eu acredito que não consigam. E é uma deficiência física, mas que afeta todo o resto, porque afeta a comunicação." (Docente 2, 2024) "Existem muitos termos específicos da matemática que na Libras não tem o sinal. Então, o intérprete, ele vai ter ali que se desdobrar pra conseguir interpretar aquele termo, pra repassar pra o aluno a informação correta. [...]é o estado onde o aluno, ele não tem a capacidade auditiva 100%. [...] a inclusão de fato, ela não acontece. [...] seria ideal que o professor soubesse da Libras pra transmitir diretamente pra o aluno, não tivesse essa ponte entre o professor e o aluno. [...]o planejamento é feito de ouvintes para surdos, não tem ali a participação do aluno surdo ou da intérprete." (Docente 3, 2024) "ela só aprende se tiver uma fórmula [...] A surdez é aquela limitação, aquela dificuldade ali que o aluno tem de compreensão. De você querer transmitir algo e a gente sabe que aquela limitação, aquela dificuldade de ouvir ali vai impossibilitar de você aprender e desenvolver algo, né? Então a surdez é essa dificuldade de compreensão, no sentido da audição, de você não entender. Você quer aprender, mas não... Essa limitação impede. [...] Apesar de ter a intérprete, mas fica aquela preocupação, você tem medo daquele aluno se sentir excluído e eu não gosto de pensar dessa forma." (Docente 4, 2024)

As Condições de Produção (CP) dos enunciados refletem o contexto educacional em que os professores de matemática constroem uma nova realidade: o ensino para alunos surdos. Ao reconhecer e se deparar com a falta de preparo e formação específica sobre Libras,

por exemplo, evidenciam que falta uma compreensão, mesmo que conheçam como ocorre, acerca de como se comunicam as pessoas da comunidade de surda no Brasil. Esse fato também foi evidenciado em Capelli, Blasi e Dutra (2020), mostrando que a falta de preparo impacta diretamente na forma como os indivíduos professores enunciam suas percepções acerca dos processos de ensino. Logo, a forma como os sujeitos surdos compõem suas noções de mundo também são alvo de desconhecimento por parte dos professores de matemática.

Essas condições são moldadas por um cenário educacional e social em que a inclusão de alunos com deficiência, particularmente alunos surdos, é uma exigência legal e política, porém marcada por uma cultura de adaptação superficial à inclusão. A implementação de políticas de inclusão no Brasil, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), e a crescente presença de intérpretes de Libras nas escolas, configuram o pano de fundo para a produção desse discurso. Contudo, essas políticas ainda enfrentam desafios práticos, refletidos nas falas dos docentes, que denunciam o despreparo institucional e a falta de recursos.

Disso, Capelli, Blasi e Dutra (2020) encontraram uma divergência de opiniões de docentes quanto ao acesso de sujeitos surdos ao ensino superior. Há uma denúncia por parte da pessoa que ensina quanto à existência de legislação para a inclusão, mas a pouca formação para que a efetivação dessa política aconteça. Assim, promove-se, como defende Jesus e Rodrigues (2022), uma necessidade de repensar o que é a escola e qual o seu papel, pois sem essa reflexão, não é possível que se pense em inclusão. Essa realidade de contextos escolares inclusivos veio para se consolidar, pois com o aumento dos números de matrículas, há o conjunto de exigências para modificar práticas, lugares e principalmente sujeitos envolvidos no processo (Leite; Alves; Conceição, 2023).

As escolas, segundo o enunciado, "não estão preocupadas" em proporcionar um ambiente verdadeiramente inclusivo, pois muitas vezes realizam adaptações mínimas e superficiais. Essas condições configuram um ambiente onde os professores precisam lidar com suas limitações e as do sistema educacional, o que afeta diretamente a forma como eles enunciam sobre a surdez e a inclusão. Tais condições incluem a falta de preparo em Libras, a dependência de intérpretes, e o planejamento pedagógico que não contempla a diversidade dos alunos de forma integral. A ausência de uma formação adequada para os professores em relação à educação inclusiva e a negligência da voz ativa dos alunos surdos no planejamento educacional também refletem diretamente nas falas dos docentes.

Um dos receios de Barros (2022) e denunciado por Borges e Nogueira (2016) é o que está posto no discurso dos docentes, uma vez que apesar de haver universalização do acesso

e democratização do ensino, ainda são elementos insuficientes para garantir o pleno exercício da cidadania às pessoas surdas. Cury (1999) já falava sobre o uso de métodos tradicionais, sem adaptação às necessidades dos estudantes, o que Michels e Garcia (2014) vão apontar também já que há uma restrição da inclusão a adaptações superficiais e a simples inserção dos sujeitos com deficiência no âmbito escolar, sem garantia de condições tanto a discentes quanto a docentes.

A tensão entre a política pública que prega a igualdade de condições e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar molda a produção dos enunciados, revelando um campo de práticas que muitas vezes diverge do ideal legislado. Disso, vemos nos enunciados uma formação discursiva que podemos chamar de Inclusão Educacional, estando relacionada ao discurso oficial das políticas públicas de inclusão, se evidencia pela busca pela garantia do acesso de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, às escolas regulares. Aqui, com Quadros (2003), conseguimos compreender que se existe uma busca por inclusão, é porque, em algum momento, a educação foi pautada pela exclusão, por segregação em grupos.

O Docente 1, ao afirmar “não sabia nada sobre a Libras” e “tive muita dificuldade em saber o que eles queriam”, evidencia como essa FD está presente, mas, ao mesmo tempo, revela as lacunas na preparação dos professores para atuar em um ambiente inclusivo. O discurso da inclusão pressupõe que os professores devem adaptar suas práticas pedagógicas para atender as necessidades de todos os alunos, mas os enunciados mostram que, na prática, essa adaptação ainda é um desafio.

Esse último ponto evidencia outra FD, a da Insuficiência Formativa. Vemos isso em falas como a do Docente 3: “o intérprete vai ter ali que se desdobrar”. Aqui, vemos uma dependência de um sujeito intermediário, indicando que os próprios professores não se sentem habilitados para ensinar diretamente alunos surdos, e não é infrequente ouvir enunciados relatando que o professor ministra aulas para alunos ouvintes e o intérprete ministra para alunos surdos. Esse discurso está presente no outro enunciado também, o que nos leva a ver que os docentes se sentem despreparados e impotentes ao lidar com alunos surdos espelhando a realidade de muitos professores.

Esse discurso implica que a responsabilidade da comunicação e da interpretação está deslocada para os intérpretes, e não para os professores. A frase "se não fosse a intérprete seria bem mais difícil" insere-se numa FD que considera a inclusão possível em grande parte por meio de uma mediação externa. A inclusão aqui é vista como um processo indireto, onde o professor não consegue, sozinho, cumprir a tarefa de ensinar, dependendo de outro profissional para alcançar esse objetivo. Essa realidade pode construir um processo de exclusão na inclusão,

conduzindo o sujeito surdo à reprovação ou ao não aproveitamento de suas potencialidades pela falta formativa dos docentes (Quadros, 2006).

Daí percebermos que esse deslocamento de responsabilidades parte de uma outra FD, a da Deficiência como Obstáculo à Aprendizagem. Isso se reflete no enunciado do Docente 4: “ela só aprende se tiver uma fórmula”. Essa FD sugere que o aluno com deficiência auditiva depende de uma adaptação muito específica (como o uso restrito de fórmulas) para aprender, reforçando uma visão de que a deficiência impõe limites que o professor tem dificuldade em superar. Essa FD articula um discurso em que a deficiência auditiva é compreendida como uma falta, algo que impede o aluno de participar plenamente das atividades escolares.

Ligada à concepção médica de deficiência, essa FD posiciona a surdez como um problema que precisa ser superado ou compensado. Aqui, a ênfase é no que falta ao aluno surdo, e não nas adaptações possíveis ou na diversidade sensorial. Isso reflete um discurso que, historicamente, tem visto a deficiência sob uma ótica reparadora e corretiva. Esse é um discurso que reverbera em debates políticos e acadêmicos sobre como as políticas de inclusão, na prática, ainda perpetuam a exclusão, ao não adaptarem de maneira profunda suas estruturas. Essa realidade foi apontada por Paz, Segadas-Vianna e Lima (2022), ainda alertando para que as diferenças tem sido rejeitadas nos espaços escolares sob o discurso da ausência de formação como vimos anteriormente.

Essa FD entra em conflito, revelando tensão entre os discursos sobre a surdez, com a FD da Resignificação Sensorial que se apresenta como uma tentativa de ressignificação da surdez, visível na frase "eu acho que eles são, inclusive, muito mais observadores". Essa FD desafia a concepção de surdez como uma falha, vendo-a como uma característica que pode potencializar outras capacidades sensoriais. Essa FD representa uma mudança importante, pois deixa de focar na perda sensorial e passa a valorizar as capacidades que emergem a partir dessa diferença. Esse discurso se aproxima de uma visão de neurodiversidade, que valoriza as diferenças sensoriais como parte da identidade e não como uma falha a ser corrigida (Ribeiro; Lara, 2023).

Outro ponto importante no que tange às FDs, é a crítica à estrutura educacional, como em "o planejamento é feito de ouvintes para surdos", revelando uma FD que aponta para a exclusão dos alunos surdos no processo de planejamento pedagógico. Embora a inclusão seja uma política instituída formalmente por meio de lei, o sistema educacional ainda é projetado para atender majoritariamente os alunos ouvintes, marginalizando as necessidades específicas dos surdos (Quadros, 2006). O planejamento educacional, segundo essa FD, não é feito para incluir os alunos com deficiência auditiva, mas para ajustar minimamente o currículo ou as

práticas pedagógicas existentes. Disso, essa formação discursiva critica o sistema educacional que, mesmo sob uma política de inclusão, continua a marginalizar os alunos surdos, não os envolvendo ativamente na criação de planos educacionais que respeitem suas necessidades específicas.

Essas formações discursivas se entrecruzam, num deslocamento de seus limites, mostrando congruências em relação à percepção de que o sistema de ensino inclusivo ainda está distante de ser plenamente efetivo. Além disso, mostra que os professores, mesmo reconhecendo a importância da inclusão, enfrentam dificuldades práticas para implementá-la. Isso evidencia que há uma ideologia de impotência docente diante da deficiência à qual os professores se filiam ao construírem suas marcas discursivas. Oliveira (2023) traz um dado diferente ao evidenciar que os professores acreditavam que com a presença do intérprete e demonstrações visuais, haviam sido cumpridos requisitos da inclusão. Já Pietzak e Pires (2023) denunciam que pelos surdos serem minoria, acabam sendo deixados de lado em processos inclusivos do planejamento escolar.

Esses desenvolvimentos não estão isentos de discursos anteriores, sendo, na verdade, produzidos por eles. Assim, o interdiscurso está presente na forma como os discursos desses docentes dialogam com outros discursos sobre inclusão, acessibilidade e ensino da matemática. Eles retomam, de forma implícita, debates sobre a adequação da formação docente, a falta de recursos adequados (como sinais específicos para termos matemáticos na Libras), e a presença de intérpretes em sala de aula (Silva; Silva; Silva, 2014). Logo, essas falas não surgem de maneira isolada, mostrando como o que é dito pelos professores está se interseccionando com discursos sobre a deficiência presentes nas políticas educacionais e na sociedade em geral.

A menção à falta de sinais específicos em Libras (Docente 3) ou à dependência de "fórmulas" (Docente 4) reativa um discurso que, historicamente, vê a surdez e a deficiência como obstáculos "difíceis" ou "quase impossíveis" de contornar sem uma abordagem muito adaptada, fato já refutado por Quadros (2006) e Silva, Silva e Silva (2014). Esses discursos estão impregnados de uma visão de déficit, que, embora tenha sido questionada por políticas mais recentes, ainda permeiam a prática pedagógica. Oliveira (2023, p. 100) discute essas noções que aparecem no interdiscurso ao evidenciar que “as dificuldades de abstração, quando presentes, estão atreladas ao empobrecido ou até estéril vivenciamento de experiências linguísticas pelos indivíduos surdos” e ao mostrar que diversos estudos conduzem a uma noção equivocada da capacidade visual dos sujeitos surdos, fato também presente no discurso dos docentes.

Outra questão importante é que, mesmo que todos os docentes enfrentem o desafio

da inclusão, as maneiras como lidam com isso variam conforme o grau de preparo, as soluções que encontram, e as FDs às quais se alinham. Assim, conforme Silva, Silva e Silva (2014), os professores, ao lidarem com alunos surdos, constroem diferentes abordagens e estratégias pedagógicas baseadas em suas próprias percepções da surdez e dos processos de ensino e aprendizagem. Enquanto alguns acreditam que dominar o conteúdo e a linguagem de sinais é suficiente, outros reconhecem que é necessário um planejamento mais aprofundado e específico para atender às particularidades dos alunos surdos. Logo, os enunciados expressam uma heterogeneidade discursiva ao refletirem diferentes percepções sobre o ensino de matemática para surdos.

Enquanto o Docente 2 tenta se adaptar com uma estratégia visual (leitura labial e gestos), o Docente 3 destaca a falta de sinais na Libras, e o Docente 4 sugere que a aluna só aprende com fórmulas. Esses diferentes pontos de vista revelam não apenas as estratégias individuais dos professores, mas também as tensões entre a teoria da inclusão e as dificuldades práticas enfrentadas no cotidiano. Essas variações demonstram que a maneira como os docentes enfrentam os desafios da inclusão está diretamente ligada ao nível de preparo, à compreensão que têm das necessidades dos surdos e às abordagens que usam para promover o ensino inclusivo (Silva; Silva; Silva, 2014).

Disso, o lugar social desses professores é o de educadores que, pela política de inclusão, têm o papel de ensinar a todos, a partir de suas especificidades. No entanto, o lugar discursivo em que se encontram revela uma sensação de inadequação ou improvisação. Enquanto na sociedade eles são vistos como responsáveis pelo sucesso educacional inclusivo, no discurso revelam que não estão plenamente equipados para lidar com essa demanda. Paz, Segadas-Vianna e Lima (2022) defendem que a sensação de despreparo está relacionada à falta de formação adequada e ao desconhecimento sobre as estratégias pedagógicas eficazes para atender a esse público

Daí que esses professores transitam entre diferentes papéis. Eles se veem ora como dependentes de mediadores (intérpretes), ora como críticos das políticas de inclusão, e ora como reconhecedores das potencialidades dos alunos surdos. A discrepância entre o lugar social de promotores da inclusão e o lugar discursivo, onde revelam suas limitações e frustrações, evidencia uma tensão entre o que é esperado deles e o que realmente conseguem realizar. Como não há uma diretriz de como construir um modelo pedagógico, isso leva os professores a atuarem em um ambiente de incerteza. Então, eles se sentem responsáveis pela inclusão, mas carecem de ferramentas adequadas, o que aumenta a sensação de improvisação e limita suas ações (Silva; Silva; Silva, 2014).

A tensão entre o papel esperado e a realidade da prática é um ponto central nas falas. Resta evidente que as vozes dos docentes estão inseridas em uma rede complexa de discursos sobre inclusão e surdez. A coexistência dessas vozes contraditórias reflete o desafio de implementar políticas de inclusão de maneira efetiva. Os professores expressam tanto frustrações quanto tentativas de adaptação, revelando a complexidade da inclusão educacional. As falas revelam uma convergência em torno da ideia de que a inclusão dos alunos surdos é desejável, mas também mostram uma grande dificuldade em adaptar o ensino para esse público, especialmente no campo da matemática.

10.4.3 Uma visão subjetivante: olhar para o abismo (em nós) e ele nos olhar de volta

Essa incongruência entre as expectativas institucionais e a realidade prática tem um impacto direto na subjetividade dos docentes. Eles se veem como profissionais que deveriam estar aptos para lidar com a inclusão, mas sentem-se inadequados para desempenhar esse papel sem suporte. Essa tensão influencia a forma como os professores constroem sua identidade profissional. Essa transição entre diferentes papéis no encontro com aluno surdo reflete tensões entre expectativas sociais e realidades práticas.

Embora a inclusão escolar dos surdos seja assegurada por políticas educacionais, as práticas frequentemente não acompanham a teoria, resultando em uma sensação de improvisação entre os docentes, que muitas vezes carecem de formação adequada (Santos, 2023). Essa falta de preparo leva à dependência de mediadores, como intérpretes de Libras, o que reforça suas limitações. Daí que a efetividade das políticas de inclusão é questionada, pois muitos educadores se sentem sobrecarregados e inadequados para atender às demandas de um ambiente inclusivo (Quadros, 2006).

Ao expressarem que a inclusão depende fortemente de mediadores externos (intérpretes), os docentes se posicionam como sujeitos parcialmente afastados do processo inclusivo, revelando uma subjetividade fragilizada por não sentirem que possuem os meios necessários para garantir a comunicação e o aprendizado dos alunos surdos de forma autônoma. Tal visão de dependência afeta diretamente a subjetividade docente, criando uma sensação de incompletude em sua prática e/ou formação pedagógica. Para Barros (2022) a efetivação da educação inclusiva requer uma mudança significativa nas práticas pedagógicas e uma compreensão mais profunda das especificidades culturais e linguísticas dos alunos surdos, fato que vai modificar a forma como o sujeito docente vê o mundo e também como se enxerga nele.

O contato direto com alunos surdos desafia preconceitos e expectativas iniciais que

os docentes possuíam sobre a surdez, como expresso em frases como "eu achava que ser surdo era zero, ouvir zero, zero, não ouvir nada". Essa afirmação revela que, inicialmente, a surdez era vista de forma absoluta, como uma deficiência total, o que pode ter impactado a forma como o professor abordou o ensino. No entanto, ao longo do tempo, e com a convivência direta com os alunos surdos, os docentes parecem ressignificar essa visão.

O enunciado "eles são muito mais observadores" sugere que o professor passa a reconhecer habilidades nos alunos que, antes, não eram percebidas. Essa resignificação do aluno surdo, de alguém que apenas "falta" (no caso, a audição) para alguém que possui capacidades sensoriais diferenciadas, também provoca uma transformação na subjetividade docente. O professor passa a perceber que sua prática pedagógica precisa se adaptar não apenas para suprir a deficiência, mas também para valorizar e aproveitar as habilidades únicas dos alunos surdos.

Para essas compreensões Santos, Oliveira Neta e Anache (2023) argumentam que a formação inicial e continuada dos docentes é uma das principais ferramentas para que eles possam atender adequadamente às diferenças em sala de aula, e que a falta de conhecimento sobre as especificidades da educação inclusiva resulta em práticas pedagógicas limitadas. Além disso, Franco e Gomes (2020) destacam que a consciência sobre a importância da inclusão deve ser acompanhada de um comprometimento real dos educadores em buscar soluções que promovam a participação efetiva de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Essa variação nas abordagens revela não apenas a importância da formação e do apoio institucional, mas também a necessidade de um comprometimento contínuo com práticas inclusivas, que reconheçam e valorizem as singularidades de cada aluno, fato que constrói a forma como os docentes se relacionam com o outro.

Essa transformação, porém, nem sempre é linear. Enquanto alguns professores conseguem realizar essa resignificação, outros ainda permanecem presos a uma visão da surdez como obstáculo intransponível, como podemos inferir do enunciado "a surdez é aquela limitação que vai impossibilitar de você aprender". A interação com o aluno surdo, portanto, gera diferentes graus de aceitação e adaptação da prática pedagógica, influenciando a subjetividade do docente de maneiras diversas, dependendo de suas experiências e do suporte institucional que recebem.

Podemos inferir que a subjetividade do professor de matemática, neste contexto, é marcada por uma ambivalência. Por um lado, há uma frustração visível, decorrente das falhas institucionais e das dificuldades de comunicação que surgem na relação com os alunos surdos. Isso acontece por algo que podemos chamar de frustração institucional, onde há um despacho

social das pessoas com deficiência para a marginalização de seus direitos, logo, exclusão (Barros, 2022; Borges; Nogueira, 2016). Devemos ressaltar junto a Miranda e Miranda (2011) que processos de homogeneização de práticas docentes também se apresentam como um problema e/ou resposta às frustrações docentes.

Frases que criticam o sistema educacional, como "o planejamento é feito de ouvintes para surdos", evidenciam que os professores se sentem parte de um sistema que não está adequadamente preparado para incluir. Isso forja partes de uma subjetividade crítica, onde o professor percebe as lacunas da política pública e sente que está operando em um campo de inclusão que é, na prática, excludente, ou seja, promovedor de uma inclusão perversa. Essas políticas também dão base a uma formação a partir de desafios advindos pela globalização que nos traz uma outra ideia de educação matemática. Isso acaba conduzindo o sujeito docente a uma busca por formas de fomentar a interpretação (Oliveira, 2023), o que geralmente ocorre em Língua Portuguesa e não em Libras, logo, exige do professor outra nova forma de pensar a aula de matemática (Cury, 1999).

Por outro lado, há momentos em que os professores parecem transcender essa frustração, como na fala que valoriza a capacidade de observação dos alunos surdos. Nesses momentos, os professores passam a reconhecer a necessidade de transformar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos surdos como estratégias pedagógicas também apontadas por Capelli, Blasi e Dutra (2020). Essa resignificação positiva da diferença sensorial sugere que, em certos contextos, os professores conseguem encontrar estratégias para superar a visão limitadora da deficiência (Cury, 1999), contribuindo para uma subjetividade voltada à adaptabilidade.

No entanto, o trânsito entre esses dois polos – frustração e superação – revela uma subjetividade fluida, onde os professores precisam constantemente ajustar sua visão sobre a inclusão e sua prática pedagógica. A dependência de mediadores externos, as críticas ao sistema educacional e a adaptação às capacidades sensoriais dos alunos surdos contribuem para a formação de uma subjetividade docente multifacetada, onde o professor ora se vê como um agente de inclusão, ora como um sujeito marginalizado por um sistema que não oferece as ferramentas adequadas para o sucesso escolar de seus alunos.

As posições-sujeito que os professores assumem ao longo dos enunciados também revelam como essas experiências e visões impactam sua subjetividade. Quando o professor se coloca como dependente de um intérprete, ele assume uma posição-sujeito que o afasta do papel central de educador autônomo, criando uma subjetividade marcada pela impotência e pela dependência estrutural. Franco e Gomes (2020) falam sobre essa sensação de impotência dada

a partir da limitação formativa que os docentes tiveram durante a sua vida e a construção de uma dependência de outro profissional para que consigam realizar o seu trabalho. Isso pode minar a autopercepção do professor como agente transformador e capaz de inovar ao incluir.

Já a posição de crítico do sistema - expressa na denúncia das falhas no planejamento educacional - sugere uma subjetividade reflexiva e consciente das barreiras institucionais. O professor (também em formação) não se vê apenas como vítima de um sistema excludente, mas como alguém que é capaz de reconhecer essas falhas e apontá-las, como encontrado por Iachinski *et al*. (2019), buscando, inclusive, maneiras de contorná-las ou vencê-las. Isso contribui para uma subjetividade que, embora limitada pela estrutura, busca formas de transformação do contexto vivenciado pelo sujeito.

Quando o professor consegue ressignificar as capacidades dos alunos surdos, sua subjetividade é trabalhada por uma posição-sujeito de valorizador da diferença. Nesse caso, a inclusão não é apenas uma tarefa imposta pelas políticas públicas, mas um processo de reconhecimento das potencialidades sensoriais e cognitivas dos alunos a partir de suas particularidades (Quadros, 2006; Miranda; Miranda, 2011). Essa subjetividade é produtora de um sujeito mais ativo e construtivo, pois o professor passa a ver a inclusão como algo que enriquece tanto sua prática pedagógica quanto sua visão sobre o ensino em geral.

Logo, as políticas públicas de inclusão, o encontro com alunos surdos e as práticas pedagógicas cotidianas exercem uma influência direta e complexa na subjetividade dos docentes de matemática. Essas influências são ambivalentes, gerando tensões entre a frustração decorrente das limitações institucionais e a superação quando os professores conseguem ressignificar suas práticas. A subjetividade desses professores é constantemente moldada pelas posições-sujeito que eles assumem em suas interações com os alunos surdos, os mediadores (como intérpretes) e o próprio sistema educacional. Eles transitam entre uma subjetividade fragilizada pela dependência e impotência e uma subjetividade crítica e proativa, que busca transformar as barreiras em oportunidades de adaptação e reconhecimento da diversidade sensorial.

10.5 Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo investigar como as percepções dos professores de matemática sobre a surdez e a matemática são construídas e modificadas ao longo de suas formações e práticas pedagógicas e as implicações disso na subjetividade dos docentes. Os resultados apontam para a existência de uma desconexão significativa entre as

políticas públicas de inclusão, a formação docente e a prática pedagógica docente em matemática. Ficou evidente que existem limitações na implementação prática das políticas inclusivas e o impacto disso na formação e no preparo dos professores para atender às necessidades dos alunos surdos em suas particularidades (linguísticas).

Os resultados desta pesquisa revelaram que, embora a formação inicial dos professores de matemática inclua aspectos de inclusão, essa formação ainda é superficial e pouco orientada para as práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos alunos surdos. Os estudos sobre a Libras não formam nos professores compreensões claras e amplas sobre as particularidades da língua e da forma como pensam os sujeitos surdos. Os professores relataram dificuldades em adaptar suas práticas para lidar com a complexidade do ensino de matemática para surdos, principalmente pela falta de habilidades com a língua e de compreensões acerca da surdez a partir de uma perspectiva cultural. Além disso, foi observado que, na maioria das vezes, a dependência de intérpretes de Libras para transmitir o conteúdo dificulta a mediação direta entre o professor e o aluno, criando uma barreira comunicacional que impacta o desenvolvimento do processo de ensino.

Ainda que a presença de políticas públicas de inclusão e a obrigatoriedade de Libras nas escolas sejam avanços importantes, os professores se sentem despreparados para lidar com a surdez em suas práticas cotidianas. Há uma percepção comum entre os docentes de que a formação continuada não está adequada às demandas específicas do ensino inclusivo ou simplesmente não acontece, o que os leva a improvisar em sala de aula e, muitas vezes, delegar a função pedagógica ao intérprete, contribuindo para a exclusão silenciosa de alunos surdos.

Além disso, a visão que os professores têm da matemática – seja como uma disciplina rígida e abstrata ou como uma ferramenta prática e contextualizada – influencia diretamente sua disposição para incluir alunos surdos em suas aulas. Professores que adotam uma visão mais prática e aberta da matemática tendem a ser mais flexíveis e a buscar novas estratégias para adaptar seu ensino, enquanto aqueles que veem a matemática de forma mais tradicional e imutável enfrentam maiores desafios na adaptação de suas práticas.

Esta investigação contribui para o entendimento das percepções docentes sobre a inclusão de surdos, reforçando que a visão sobre o ensino da matemática impacta diretamente as práticas pedagógicas e o sucesso da inclusão. Ao apresentar uma abordagem discursiva, a pesquisa oferece novas perspectivas sobre como as formações discursivas influenciam as práticas dos professores e as possibilidades de ensino inclusivo. Os resultados também demonstram a necessidade urgente de reformulação dos programas de formação docente para incluir, de forma mais abrangente, as discussões sobre a inclusão (de alunos surdos). A formação

continuada e a capacitação em Libras devem ir além dos aspectos linguísticos, abrangendo metodologias pedagógicas adequadas ao contexto da surdez.

No aspecto social, este estudo destaca o papel crucial das políticas públicas na promoção de uma educação inclusiva que vá além do cumprimento legal, trazendo para o debate a necessidade de condições reais de inclusão nas escolas. O fortalecimento dessas políticas e a sua efetiva implementação têm o potencial de reduzir a exclusão escolar de alunos surdos, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva. Além disso, traz impactos para as formas como o docente se vê dentro da sala de aula e contribui para o desenvolvimento de uma identidade docente mais completa e capaz de atender às complexidades retratadas na diferença existente nos contextos escolares.

A principal limitação deste estudo foi a dependência das entrevistas como principal método de coleta de dados. Embora a abordagem qualitativa tenha permitido uma análise profunda das percepções dos professores, a amostra limitada de participantes pode não representar a totalidade das realidades enfrentadas pelos docentes em diferentes contextos escolares e regiões do país. Além disso, a falta de observações diretas em sala de aula restringiu a análise do impacto real das práticas pedagógicas mencionadas pelos professores.

Apontamos como estudos futuros a possibilidade de ampliação do escopo desta pesquisa ao incluir observações em sala de aula e a perspectiva dos próprios alunos surdos sobre o ensino de matemática. Além disso, é sugerido que pesquisas futuras investiguem o impacto de diferentes abordagens metodológicas no ensino de matemática para surdos, explorando o uso de tecnologias assistivas e recursos visuais que possam facilitar a compreensão dos conceitos matemáticos. A inclusão de uma amostra mais diversificada de professores, abrangendo diferentes regiões e níveis educacionais, também seria benéfica para obter uma visão mais ampla das práticas pedagógicas inclusivas no Brasil.

Embora haja avanços significativos nas políticas públicas de inclusão, há um longo caminho a ser percorrido para que essas políticas sejam implementadas de forma eficaz nas escolas, especialmente no que se refere ao ensino de disciplinas como a matemática para alunos surdos. A inclusão não é apenas uma questão de política pública ou prática pedagógica, mas também um processo de construção contínua da subjetividade docente, que é moldada pela tensão entre expectativas externas e experiências concretas de ensino. Logo, é imperativo que a formação docente seja revisitada e que haja um maior investimento em capacitação continuada, que inclua não apenas o ensino de Libras, mas também o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que promovam uma verdadeira inclusão, adaptada às necessidades específicas dos alunos surdos.

Referências

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar de Chaves de. Políticas de educação inclusiva para surdos: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade. **Working Papers em Linguística**, v. 23, n. 2, p. 29-43, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/83587. Acesso em 03 out. 2024.

BORGES, Fábio Alexandre; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatus. Das palavras aos sinais: o dito e o interpretado nas aulas de Matemática para alunos surdos inclusos. **Perspectivas da Educação Matemática,** v. 9, n. 20, p. 479-500, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/850. Acesso: 05 out. 2024.

Brasil. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 out. 2024.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana; BLASI, Felipe Di; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 85-108, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/H8qSLjdWLzVvbbss8rdj7fN/. Acesso em: 19 nov. 2023.

CURY, Helena Noronha. Concepções e crenças dos professores de Matemática. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 12, n. 13, 1999. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10640. Acesso 03 out. 2024.

FIORENTINI, Dario *et al*. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 137-159, dez. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n36/n36a09.pdf. Acesso em: 19 set. 2024.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação Inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862020000200007&script=sci_arttext. Acesso em: 23 nov. 2023.

GRIGOLETTO, Evandra. A Noção de Sujeito em Pêcheux: uma Reflexão acerca

do Movimento de Desidentificação. **Estudos da Língua (gem)**, v. 1, n. 1, p. 61-67, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.22481/el.v1i1.978. Acesso em 06 out. 2024.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. *In:* INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L. (Orgs.). Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, SP: Claraluz, 2007. p. 123-134.

IACHINSKI, Luci Teixeira; BERBERIAN, Ana Paula; PEREIRA, Adriano de Souza; GUARINELLO, Ana Cristina. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology - Communication Research**, v. 24, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2070. Acesso em: 1 out. 2024.

JESUS, Thamires Belo de; RODRIGUES, Mylena Sarah Louzada. O repositório de pesquisas em educação matemática inclusiva: um olhar para estudos sobre surdez. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 9, n. 25, p. 50-60, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/7209. Acesso em: 1 out. 2024.

LEITE, Lucas de Souza; ALVES, Edson Pantaleão; CONCEIÇÃO, Júnio Hora. Formação inicial docente e inclusão escolar: tecendo compreensões a partir de marcos legais. **Revista Leia Escola**, v. 23, n. 2, p. 227-245, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.10446596. Acesso em: 30 set. 2024.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, v. 34, p. 157-173, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vBgsXDyDMqnCVS5BQZRhmpD/. Acesso em: 27 nov. 2023.

MIRANDA, Crispim Joaquim de Almeida; MIRANDA, Tatiana Lopes de. O ensino de matemática para alunos surdos: quais os desafios que o professor enfrenta? **Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 06, n. 1, p. 31-46, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.5007/10.5007-1981-1322.2011v6n1p31. Acesso em: 01 out. 2024.

OLIVEIRA, Maria Clementina de. **Ensino da Matemática para aprendizes surdos**: uma reflexão sobre os desafios. Educação, Linguagem e Sociedade em Pesquisa, v. 1, 2023. Disponível em: https://dx.doi.org/10.37885/221211570. Acesso em: 02 out. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A análise de discurso é possível?. **Línguas e instrumentos linguísticos**, n. 44, p. 138-156, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657795. Acesso em: 15 out.

2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 13ª ed., Campinas: Pontes, 2020.

PAZ, João Paulo Oliveira da; SEGADAS-VIANNA, Claudia; LIMA, Caroline. Educação especial e inclusiva na formação de professores que ensinam matemática: uma revisão sistemática. **Com a Palavra, o Professor**, v. 7, n. 17, p. 143-164, 2022. Disponível em: http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/772. Acesso em: 23 nov. 2023.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al*. 5ª ed. 1ªreimp. Campinas: Editora da UNICAMP, 2018.

PIETZAK, Julianne D. C.; PIRES, Rogério Sousa. Marcos legais e políticos da educação de surdos no Brasil. **Signo**, v. 48, n. 93, p. 50-63, 1 nov. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.17058/signo.v48i93.18659. Acesso em: 23 set. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246. Acesso em: 29 set. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/T55NhKLDWBBWnZvNCTJ5Qqk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 set. 2024.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede de ensino público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 233-248, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/WPCq9MJGxq6zytWmH4Vgrvj/. Acesso em: 27 nov. 2023.

RIBEIRO, Alessandro Pinto *et al*. A linguagem no ensino de Matemática e Ciências na visão dos professores: problematizando os discursos docentes. **Revista Educação em Rede: formação e prática docente**, v. 4, n, 5, p. 35-48, 2015. Disponível em: https://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/416. Acesso em: 05 out. 2024.

RIBEIRO, Dilson Ferreira; LARA, Isabel Cristina Machado de. O ensino da matemática para estudantes com paralisia cerebral: ações que contribuem para a inclusão de todos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e0173, 2023. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbee/a/6tHZqTdSgfnrnwS8yV8FHbm/. Acesso em: 26 nov. 2023.

SANTOS, Evanir Gomes dos. Desafios da prática educacional ao estudante surdo em sua alteridade. **Revista Teias**, v. 24, n. 73, p. 160-171, abr./jun. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052023000200160&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 27 set. 2024.

SANTOS, Geandra Claudia Silva; OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; ANACHE, Alexandra Ayach. Políticas de Educação Especial no Brasil: ameaças, contradições e descontinuidades. **Série-Estudos**, v. 28, n. 62, p. 11-34, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822023000100011&script=sci_arttext/. Acesso em: 27 nov. 2023.

SANTOS, Raquel Lucques dos; SANGIOGO, Fábio André; RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel. O que Dizem as Leis Presentes nos Documentos Vigentes do Sistema Educacional sobre a Avaliação da Aprendizagem para Estudantes Surdos?. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 9, n. 3, p. 99-114, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.53003/redequim.v9i3.5619 . Acesso em 03 out. 2024.

SILVA, Ana Lúcia Calbaiser da; PEREIRA, Sueli Aparecida; ZORZO, Viviani. ALÉM DAS MÃOS: MARCOS LEGAIS DA INCLUSÃO DO SURDO NO CONTEXTO EDUCACIONAL. **Revista Educação Especial em Debate**, [*S. l.*], v. 7, n. 13, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/38229. Acesso em: 05 out. 2024.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em estudo**, v. 19, p. 261-271, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-737222245009. Acesso em: 05 out. 2024.

11 PARTE III – UM GOSTINHO DO QUE FOI DITO

12 ALÉM DE MIM: (COM PAR)TRILHAR HISTÓRIAS SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA

Resumo

Este artigo em forma de narrativa busca problematizar o encontro do docente de matemática ouvinte com aluno surdo. Inspirado pela escrita literária, adentram-se labirintos da vida. Tomando balanço com a esquizoanálise, cartografia e encontrando diferenças na repetição, também se encontram caminhos em primeira pessoa, sobre mãos que se comunicam, sobre anseios que se compartilham e sobre novos caminhos que foram sendo desbravados no exercício da docência. A família, o intérprete, a formação e os anseios docentes foram personagens que conviveram com os protagonistas da história durante todo tempo. Há várias formas de se adentrar o labirinto, mas só uma de sair dele: não sendo mais o mesmo. Constroem-se, assim, mais questões que fundamentos para discutir as vivências dos sujeitos docentes construindo novas políticas de escrita.

Palavras-chave: Docência; Matemática; Surdez; Filosofia da Diferença; Narrativa (Auto)Biográfica.

Abstract

This article, written in a narrative form, seeks to problematize the encounter between the hearing mathematics teacher and the deaf student. Inspired by literary writing, it delves into the labyrinths of life. Drawing on schizoanalysis, cartography, and finding differences within repetition, it also explores personal experiences, focusing on hands that communicate, shared aspirations, and new paths forged through the practice of teaching. The family, the interpreter, the teacher's training, and their desires become characters who accompanied the protagonists throughout the story. There are many ways to enter the labyrinth, but only one way to exit it: by no longer being the same. Thus, the article raises more questions than foundations to discuss the experiences of teaching subjects, constructing new politics of writing.

Keywords: Teaching; Mathematics; Deafness; Philosophy of Difference; (Auto)Biographical Narrative.

12.1 Prefácio que pode operar como Introdução? Por um mundo possível[1]

Não se pode esconder, "À primeira vista, os capítulos parecem não fazer sentido, descolados e desengonçados entre si. Teme-se que lhes falte enredo e sequência definida. Que o autor tenha perdido o rumo, sem saber ao certo como amarrar a história" (Gomes, 2016, p. 14). **(EPÍGRAFE)**.

E se a decisão de pôr um fim viesse somente depois do fim? Como se regulamenta a hora de encerrar algo? O último momento, a porta que se segura enquanto se seguram também as respirações e as certezas de que a obra está concluída. Não é tão difícil olhar para trás e ver o que ainda existe, ver o que poderia ter sido diferente, e pensar no que pode ainda ser diferente. Em tantos momentos de confusão, por medo de se fundir a algo que se foi e ao que se pretendia ter sido, o escritor-pesquisador (de uma ficção) se vê interpelado, não somente pelas ideologias e discursos, mas pelo desejo, este não visto como falta, mas como produtor (Duarte, 2004).

É aqui, ou aí, nesse momento que há um ponto de ruptura com o que se acha que se espera do sujeito, é aí em que o desejo de si, a vontade de se sentir confortável, a opção por fazer a si emerge sem deixar espaço para falta, para captura pelo capitalismo, pela produção do (sem) sentido (Guattari; Rolnik, 2005). Essa questão evidencia sua potência numa busca não mais por sentidos, mas por sentir(-vos), intencionando não mais explicar ou responder a porquês, mas a para quês (Deleuze; Guattari, 2011).

Um outro olhar sobre a ciência e para ela é uma construção que talvez possa ser encontrada aqui nesse texto, pois as palavras não serão capazes de traduzir todas as funcionalidades das máquinas desejantes (Ruidiaz; Miarka, 2018). Falta o sono, faltam as portas, o fôlego se (re)toma, você não precisa mais segurá-lo, ele é seu para que o solte, para que o deixe ir, fluir. Flua com(o) ele, não com medo, mas com abertura, pois não chegará totalmente ao real (Duarte, 2004). Compreenda que o meu fluxo tem sido tributário de minhas vivências, da minha busca por (ausência de) referências e perspectivas identitárias dessa experiência. Essa é uma possibilidade cartográfica, o desejo não nos define, nem nós o definimos, ele habita em nós e é, por si só, uma revolução molecular, enquanto nós podemos operar uma revolução molar como apontam Deleuze e Guattari (2020b) e Guattari e Rolnik

[1] Há um ponto importante aqui a ser citado: algumas citações diretas deveriam operar como epígrafe (início de capítulo, texto ou outro elemento, então, aqui, na mesma subseção, temos vários textos que são um "textemunho" só), mas como elas, as epígrafes, estão reservadas às aberturas de seções primárias, aqui, encontrarão uma outra forma de serem postas, espero que você que lê este trabalho encontre uma forma de enxergá-las ainda como epígrafes.

(2005).

Cartografar caminhos em si pode funcionar como uma forma da sociedade conhecer a história que acontece aos sujeitos e parte da noção de que uma máquina desejante não se acopla ao vazio, ela precisa de uma outra engrenagem que pode estar em si, na natureza, no universo, no seu universo (Deleuze; Guattari, 2011). Precisamos de abertura, de descompre(en)ssões para que o sentido se perca na funcionalidade, pois nosso lugar no mundo não está dado, não é pronto, definido, cozido em três minutos. O sujeito sempre se situa num lugar simbólico que o precede (Pêcheux, 2018). Daí que, constantemente, há um (des)conforto com relação ao outro e, além disso, há uma dialética na produção do sujeito e do mundo que se dá a partir das vinculações que esse faz com o Outro (Mansano, 2009).

Esse texto parte de uma tentativa de abertura, de impacto na estrutura científica tradicional, para encontrar linhas de fuga que se apresentem nas ranhuras das ligações atômicas, das junções celulares onde podemos encontrar filamentos, ou seja, outras linhas (Fernandes, 2018). Sua necessariedade se dá pela noção de que ele não é meu, ele sou Eu, pois quando o sujeito opera um pertencimento a um local de forma efêmera, temos uma quebra de permanência, uma configuração de imanência. Sem essa quebra de pertencimento, não há individuação, não há produção de subjetividade, operam-se processos alienantes do indivíduo que não o permitem ser interpelado em sujeito de si, sobre si, para si (Guattari; Rolnik, 2005; Pêcheux, 2018).

Nessa tentativa, busquei (sim, o estranhamento do eu que se coloca também está ocorrendo em mim, mas há um eu, e ele é mais importante que qualquer estrutura, é dele que a estrutura pode se alimentar para ser o que é ou aquilo que pode ser) compreender como a falta pode ser potente e não algo a ser preenchido ou compreendido (Ruidiaz; Miarka, 2018). Quando não há o choque, interioriza-se, harmoniza-se, padroniza-se, exclui-se a diferença e qualquer noção sobre ela, opera-se um processo de desvalor(iz)ação da composição do sujeito.

Nisso, lembrei da escrita de autores como José Saramago e Valter Hugo Mãe. Em seus processos de escrita, há uma quebra na forma como lidamos com a linguagem comumente, e isso me fez ter que ler de outra forma, talvez esquizo (um outro olhar para a realidade, uma nova realidade). Na escrita desses dois autores há uma semelhança, a ausência de algumas pontuações, e comumente pensaríamos que a falta é limitante, mas, ao lê-los, consegui ver a falta como potência (Deleuze, 2018). Daí que a escrita tem uma forte influência das vivências, logo, está inundada de (produção de) subjetividades (Rotondo; Dutra, 2018).

De repente, eu não conseguia mais pensar da mesma forma, eu era outro, o Outro, um outro que não cabia mais em quem eu era. Essa falta me fez refletir sobre outras

experiências. Por exemplo, a fase em que eu evitava passar por perto dos espelhos que não me permitiam adentrar a um novo mundo, mas revelar aquilo que eu era. Foi assim com a inclusão, com a surdez, comigo, no encontro comigo. Estrangeiro de mim, fui me encontrando num novo ritmo, numa nova forma de falar, numa outra oralidade, as histórias eram contadas a mim diretamente pelas pessoas e não por um outro autor. Disso, eu fui mergulhando neles, e em mim, incluindo-nos no processo.

Para isso, fui procurando, pelo tato, possíveis limites semânticos vistos como extensibilidade e não como restrição. Cheguei à noção de que ao redor de um presente, tudo é passado ou futuro, e coloquei em relevo à construção de uma ideia do professor enquanto um serviente ou um ser vivente pedagógico. Também analisei a comunidade como uma unidade comum ao pensar que a pertença pode vir de um lugar da exclusão, mas também pode vir no lugar dela (Ribeiro; Lara, 2023). Não de uma forma inerte, pois existe uma tensão entre identidade e diferença e é interessante que a pertença esteja na constituição da identidade do sujeito, mas sempre partindo do respeito à diferença, de uma valorização dela (Guattari; Rolnik, 2005).

Para além de pensar num sujeito docente ouvinte, pus-me, em algum momento, a pensar sobre o sujeito adolescente surdo, aluno do ensino médio. Refleti que a adolescência, para ele, parte de dois estranhamentos, para além do corpo material, materializava-se um estranhamento social pela língua e pelos sentidos, tanto físicos quanto construídos pelo sujeito. E, a escola, como um ambiente de corte da relação da família, mobiliza-se como um espaço que permite ao sujeito se constituir para além das expectativas e imagens da família sobre ele. Daí que são criadas outras expectativas, inclusive sobre si, assim, o professor se enxerga enquanto sujeito dessa ação do adolescente de se constituir e, nisso, também se constitui sujeito docente com identidade e práticas próprias associadas à sua profissão a partir da formação.

Convido você a entrar numa história de cinco dedos, polegar, indicador, médio, anelar e mindinho, sujeitos de uma mão, de uma língua, outra língua, outros que eram um em suas histórias, mas que se destacavam numa produção de si, pois suas histórias não se alinhavavam[2]. Do contrário, eram invadidas umas pelas outras por linhas intrusas, estrangeiras, compositoras, vibrantes, que fugiam e se permeavam ao ser. Para essa história, tomo como base a parte 1 do livro de Valter Hugo Mãe chamado Homens Imprudentemente Poéticos.

---

[2] Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará sob o parecer número 6.301.273, de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, garantindo-lhes o direito ao anonimato e à confidencialidade dos dados. A participação foi voluntária, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

“Era como definir uma dor por gratidão. [...] O medo era também uma presciência” (Mãe, 2016, p. 27). **(EPÍGRAFE)**.

Tal escrita opera como uma fragmentação do tecido (científico) social, a composição de um novo (Duarte, 2004; Viola dos Santos; Pinto, 2018). Nisso, percebi que escrever é uma dor, pois, se der errado, eu vou entender que não consegui, e se der certo, talvez eu me sinta vazio processo acabado. Existe vida depois do texto? Infelizmente, num sistema capitalista, somos aquilo que desejamos, porque o desejo é construído para nós como falta e não como potencialidade (Guattari; Rolnik, 2005). Logo, esse texto não é um oportunizar de algo, pois essa noção é colonizadora e prepotente, trata-se de uma entrada para reconhecer e valorizar potencialidades.

Como entrar no texto? Basta se permitir ser invadido por uma nova forma de ser, por uma escrita lírica, por uma ousadia estilística da leitura, não se trata mais só de comunicar, mas de se expressar, de esperançar algo bom, diferente, ousado, transformador, sensorial e não apenas sensitivo (Fernandes, 2018; Morais, 2018). Entre por onde quiser, quantas vezes quiser e puder, não há começos, meios e fins, há buscas, processos, fluxos intensos de intensidade, ressignificar-se com o outro que pode habitar em nós mesmo que não percebamos.

12.2 ApresentaMão: sonhos que se sonham juntos

Eita, ontem ou antes de ontem, em algum momento “Sonhei que levitava a alguns centímetros do chão. Diante de mim havia um pórtico, de colunas de mármore, precedido de cinco degraus. Dentro, um anjo me aguardava. Para entrar assim, sem pôr os pés no chão, eu teria de ter fé, acreditar que seria possível voar. Entrei e acordei.” (Gomes, 2016, p. 13). **(EPÍGRAFE)**.

Indicador, professor de matemática do ensino médio, tem uma conexão mística com o contato com objetos (livros, artigos, apostilas, relatos de experiência) que o permitem ver algum futuro. Para isso, precisa matar em si algumas crenças, alguns desejos, algumas verdades. Espremendo esses ideais, não por crueldade, mas para tentar acessar essas mensagens ocultas no ato final de seus anseios. Há em Indicador, um caráter introspectivo e supersticioso, pois ele está constantemente em busca de respostas para suas ansiedades e medos.

Um desses anseios era frequentar a escola, iniciada aos seis anos de idade, um indicativo bem comum de que seria um profissional. Aprendera com o pai que matemática estava ligada às cartilhas, que havia uma experimentação a ser feita ali, mas que o mundo era bem maior que isso (Viola dos Santos, 2018). Também havia, em sua história, a presença de uma professora que ensinava matemática e formas de ver a vida, espremendo seus anseios,

Indicador via sair dali, do âmago, uma forma de (con)viver. Nessa espremedeira de si, Indicador se sentia um pouco deslocado, produtor de lutas internas intensas, buscava oportunizar ao outro o acesso à vida, apontando caminhos de evolução.

Mas, saber que a previsibilidade traz consigo o conhecimento das possíveis tragédias futuras tornou-se um fardo para Indicador. Em determinado momento, ele se inclina ao chão e começa a chorar, reconhecendo o impacto dessas visões em sua vida e naqueles que o rodeiam, sem conseguir conceber tantos futuros, anseia por um presente que possa ser vivenciado com seus alunos, onde uma inclusão real possa acontecer já que a aprendizagem é contributiva de todos (Ribeiro; Lara, 2023). A dor associada ao seu poder de adivinhação evidencia que a prática docente é permeada por uma luta entre o desejo de controle sobre o destino e a inevitabilidade da vida.

> Por todo o tamanho que pudesse, haveria de fazer da floresta um jardim sensível que, à passagem de qualquer bicho zangado, funcionaria como escola de modos, uma lição de ternura e respeito que ensinaria a todas as fomes a importância de respeitar a vida das pessoas. Os bichos aprenderiam a piedade pela ostentação esplendorosa e esperançada da beleza (Mãe, 2016, p. 31).

Midinho tem uma relação com a natureza, trabalha os três turnos em um jardim, mesmo sabendo que é uma rotina cansativa. Constrói, todos os dias, uma tentativa de domar o rude e o selvagem da natureza. Para ele, a beleza do jardim é uma forma de apaziguar os sujeitos e trazer harmonia, protegendo aquilo que ama, a Matemática (Viola dos Santos, 2018). A jardinagem de Midinho não é apenas uma atividade prática, mas também uma metáfora para seu desejo de controlar a ordem natural e evitar a dor de alguém não aprender matemática. Sua família sempre se preocupou para que ele cultivasse esse jardim da melhor forma, e ele teve grandes jardineiras que foram sua fonte de inspiração.

Midinho, um dia, fora alertado de que um animal violento poderia descer a montanha para tornar sua amada incompreensível. Essa premonição faz Midinho lutar contra o que não se pode ver ou controlar, tentando mudar a natureza da floresta em vez de se compreender que o desejo do outro não depende só de nós (Viola dos Santos, 2018). No entanto, esse esforço revela-se não tão produtivo, evidenciando como os humanos são incapazes de controlar completamente o mundo ao seu redor, mas não deixando de influenciar ele (Mansano, 2009).

Em conversas, chega à conclusão de que há uma formação dos sujeitos uns por/com os outros e lembra de uma série chamada OS OUTROS, refletindo como a abertura da série é interessante. Nela, primeiro se destacam a formação da palavra SOU para depois aparecerem

os restos das letras, numa denúncia de que SOU OS OUTROS. Opera assim: (o)S OU(tros) ... OS OUTROS. Essa reflexão também conduziu à noção de se o sou, sou outro, os outros, o outro, O Outro, o Outro. Impossível negar, aqui, a produção de subjetividade que se dá com o outro, no Outro, com o outro (Pan *et al*., 2011).

"[...] o cordel permitirá que retornem pelo mesmo percurso caso desistam de morrer depois de meditar sobre a própria existência. Muitos regressam, outros não" (Gomes, 2016, p. 17). **(EPÍGRAFE)**.

Midinho é profundamente devotado à Matemática e tenta protegê-la, sem nunca contar a ela sobre o perigo que pressente, que a ronda, que está dentro dos contextos discursivos dela (Maffei; Silva, 2018). Ele quer que sua amada permaneça feliz e sorridente, ignorando a ameaça sobre sua cabeça, pois assim conquistará a todos como um dia o conquistou. A sua devoção é tanto uma força quanto uma fraqueza, pois seu amor não consegue evitar o trágico desfecho, há alunos que não se encantam com a sua amada ou com seu jardim. Esse desencantamento, acaba por apontar para a fragilidade do ser humano diante das forças maiores.

Sem conseguir aceitar direito o acontecimento, Midinho, acredita que, com o tempo e a beleza de seu jardim, até mesmo os discursos mais selvagens e tradicionais aceitarão a ideia de que sua amada e seu jardim podem contribuir com sua formação. A partir de tantas compreensões, ele chega à noção de que a formação precisa oportunizar o desenvolvimento da potência e de poder para mudar nossas vidas (Guattari; Rolnik, 2005).

"[...] na companhia de uma fera que, depois se descobre, era a encarnação imaginária de suas próprias dores e incertezas" (Gomes, 2016, p. 17). **(EPÍGRAFE)**.

Entre tantos assuntos que estão nos nossos âmagos, Midinho chega à noção de que talvez eles não estejam num projeto de nação que pretendemos criar, logo, se pergunta: O que descerá da montanha? O que pode destruir tão belo jardim? É importante perceber que se um assassinato vai acontecer, precisamos de detetives para saber o que aconteceu/rá (Català; Henriques, 2018). Talvez essas discussões estejam apenas em nossas bolhas acadêmicas, mas não conseguimos atingir outros espaços pelas pessoas não estarem sensíveis à recepção dessas discussões e não sabermos como provocar essa sensibilização à discussão.

Isso deve ser uma pauta central, daí que em um dia, em um diálogo, ou em uma entrevista, percebe-se que essa conversa pode ser uma forma de criação de um pequeno espaço para isso – furar bolhas e se banhar com seus conteúdos (os outros – sou outro). É uma demanda, provocar-se a ser uma parte de uma melhora no mundo (Viola dos Santos, 2018). Provocar o mundo a se olhar com outra forma, a partir de uma vivência de compartilhamento horizontal do

poder, de uma voz potente que vem de cuidado e amor. Assim, a educação pode operar como uma convocação a assumir um compromisso não tranquilo e nem tão pacífico contra a intolerância, mas a favor do outro (Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023; Queiroz; Guerreiro, 2019).

Essa tentativa de lutar contra uma realidade da morte e manter sua amada cada vez mais viva e vibrante é uma demonstração da luta interna de Midinho entre aceitar o destino e continuar lutando, a partir de, ou por, uma formação mais ampla, por aquilo que pode ter sido perdido – um olhar para a diferença e não para a diversidade (Queiroz; Guerreiro, 2019). Nisso, um de nossos heróis, acredita que se o seu jardim for grande o suficiente, os deuses o amarão e talvez devolvam o encantamento, que ele enxerga, aos outros. Mesmo em sua angústia, Midinho não perde a esperança de que o amor-encanto transcenderá a incompreensão, ainda que isso nunca tenha acontecido nas lendas de heróis.

> Caminhava fumegando naquela escuridão, a fazer orações em voz muito baixa, carregando uma lanterna cuidadosamente, que lhe pendia da mão como pequeno sol individual, quase íntimo. (Mãe, 2016).
> Uma pequenina luz bruxuleante | não na distância brilhando no extremo da estrada | Aqui no meio de nós | e a multidão em volta | Uma pequenina luz | Brilhando incerta mas brilhando | Aqui no meio de nós | Entre o bafo quente da multidão | E a ventania do cerros e a brisa dos mares | E o sopro azedo dos que não a veem | Só a advinham e raivosamente assopram | Uma pequena luz | Que vacila exata, firme | Que não ilumina, apenas brilha | Silenciosa não crepita | não consome, não custa dinheiro, | Apenas brilha, ondeia | Indefectível próxima dourada | Uma pequenina luz bruxuleante e muda | Como a exatidão, como a firmeza | Como a justiça, brilha | Não na distância | Aqui no meio de nós | Brilha (Uma pequenina [...], 2021, faixa 10).

Anelar percebe o mundo com uma sensibilidade especial. Ele não vê as coisas como os outros, mas sente e imagina tudo em uma escala grandiosa. Suas características e peculiaridades o levam a acreditar que as dificuldades se suspendem sobre as escolas, mas não estão necessariamente nelas (Rotondo; Dutra, 2018), criando uma realidade alternativa em sua mente. Para Anelar, as características mais especiais são pontes para uma outra forma de ver e sentir o mundo, ampliando suas ideias (Pan *et al*., 2011). Anelar está correndo há um tempo em busca de uma conexão com o divino, procurando incluir, em seus processos, o outro com quem estabelece relações. Conecta-se com o divino a partir da compreensão do luto e da luta.

Anelar é incentivador da observação das pequenas coisas da vida, uma filosofia que ele próprio segue, juto a suas particularidades e potencialidades. As pessoas com quem convive, o amam de uma forma que nem sempre é expressa claramente, mas está presente em suas ações e preocupações constantes com o bem-estar desse dedo (Vieira; Omote, 2021). Se Anelar

incentiva é porque um dia foi muito incentivado a estudar e compreender o outro a partir da potência de vida e não da limitação (Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023). Quando chegou o momento formativo, Anelar compreendia que esse já iniciara antes de iniciar, uma vez que ele se entrega ao desconhecido com a mesma confiança que deposita em suas crenças. Os espaços escolares são para ele um local de transição e mistério, onde destinos são construídos e encontrados uns nos outros (Rotondo; Dutra, 2018).

> Os seus olhos poderiam ser como frutos que só se tornariam maduros com o fim do tempo quente. Seriam olhos em mutação. Era preciso esperar. Aqueles que nasciam obrigavam a esperar. [...] A luz é uma espécie de olhar sobre nós. No entanto, incapaz de ver por dentro. Por isso, quando é intensa, aquece pela frustração de lhe ser impossível entrar nas pessoas. Entra por temperatura. [...] a repetição significava a sobrevivência. (Mãe, 2016, p. 46-47)

Dedão tem uma relação bem íntima com a aprendizagem matemática. No início, não havia tantos outros objetos que o interessassem como parece haver hoje para os jovens. Mas, aos poucos, ele consegue que a matemática ganhe afeição e reconhecimento por evidenciar a devoção dela à solução de problemas (Viola dos Santos, 2018). Mesmo quando a presença de Dedão mal é justificada pela condição de trabalho que as pessoas têm, seu papel se expande ao ponto de ser visto como um membro daquela realidade, especialmente em sua relação com a jovem Matemática. Jovem porque é apresentada de uma forma diferente quando Dedão fala dela (Viola dos Santos, 2018).

Ele desenvolve um profundo afeto pela Matemática, cuidando dela desde quando nem sabia o impacto disso em sua vida. Compreende com ela que pode navegar (n)o mundo à sua maneira, descrevendo para si as formas de construção do seu redor e aos outros, que, mesmo sem ver da mesma forma, imaginam e essa é a base para que aprendam (Maffei; Silva, 2018). A cegueira que algumas pessoas têm para a importância da matemática não é uma barreira para o carinho e a compreensão que Dedão desenvolve por elas. Com isso, nota-se que a presença de pessoas plurais gera resistência, mudanças e dinâmicas novas e exige um novo caminho a ser percorrido pelos sujeitos sociais em seus espaços discursivos

Dedão é uma figura leal, sacrificando seu próprio conforto e liberdade em nome das crenças que tem sobre a matemática. Sua dedicação é uma característica tão enraizada quanto as fundações da sua própria formação, pois ele e as formas como vê o mundo já são algo inseparável uma vez que são processos constantes e inconclusos (Fernandes, 2018). Com isso, observa de perto a deterioração - que alguns sujeitos constroem acerca - da importância da matemática e, embora busque fazer muito para mudar a situação, compartilha consigo suas dores silenciosas sobre o imaginário social acerca do que é a matemática.

Muitos dizem que a saída é pela educação, mas por qual educação? Se ela é excludente, capacitista, violenta, qual saída é construída? Como os sujeitos operam para e nessa saída? Dedão é alertado que é importante que se compreenda que a educação inclusiva é mais ampla do que uma prescrição de atitudes, pois fura a bolha do identitarismo, uma vez que esta ideia parte de um padrão que geralmente é branco, hétero, cis, padrão e sem deficiência.

No auge do conflito entre o que querem os sujeitos aprendentes e a importância que dão aos processos de ensino e de aprendizagem de matemática, Dedão constrói seus próprios objetos de percepção do mundo (Mansano, 2009). Seus esforços simbolizam sua luta para impedir a tragédia que é a falta de respeito com profissionais e com a própria matemática, chegando a se manifestar a partir de um gesto desesperado para trazer harmonia em meio à dor que pode surgir dali. Essa dor tanto pode ser simbolizada pela aprendizagem matemática que não acontece, quanto pelos processos de exclusão que ali podem se configurar.

Percebe que a aprendizagem pode ser vista como uma média ponderada entre o que imagino e o que me ê ensinado. Os pesos são atribuídos a partir da vivência de cada sujeito. Logo, se essa vivência é capacitista, qual o peso que os sujeitos carregam? O capacitismo tem sido uma resposta a ampliação de falas/presenças de pessoas com deficiência nos espaços escolares regulares. Para além disso, numa perspectiva neoliberal, também opera como uma resposta à presença de todos configurada a partir de direito de acesso a todos à educação (Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023). Assim, chega-se à noção de que uma (trans)formação docente pode ser configurada também na perpetuação do pacto não verbalizado do capacitismo, mas camuflado por práticas tidas como não capacitistas, devendo o docente pensar a mudança no currículo, nas abordagens e práticas como formas de transformação e estímulo à aprendizagem de todos.

“[...]indutor de humanidade. [...] sorria num resto de felicidade que ele próprio inventara. [...] Desolado tanto quanto impotente” (Mãe, 2016, p. 85-88). **(EPÍGRAFE)**.

Médio se compreendia como um elo, além de representar a média, o irmão do meio, era também a mediana, a divisão entre dois subconjuntos de mesma cardinalidade. Matematicamente, (a)creditava-se importante, preciso, necessário. Cria em todos os sentidos do verbo, crendo que poderia fazer algo diferente, criando um conjunto de possibilidades, se comportava como alguém que ama, compreende, mas também desacredita de algumas práticas (Viola dos Santos, 2018). Em sua formação, compunha um ser já maduro, já havia passado por aquilo algumas vezes, mas, em sua prática, nessa se evidenciava todo o seu não saber, o seu despertar de interesses e/por vivências outras.

Gostava de escrever, pois acredita que se escrever o que não acha ser possível, então a escrita lhe deslocaria daquilo que é hoje. À medida que ia se transformando na narrativa, na experiência de escrever, na narrativa de escrever, constituía-se. Trabalhava a vida como uma equação sobre o outro, vivendo a desvendar o outro, montar estruturas que permitam lhe atribuir valor, construir noções sobre ele, estabelecer relações entre o nós e o ele que poderiam levar a um resultado. Compreendeu, então, que a (auto)biografia poderia operar como uma experimentação da vida, da linguagem, do léxico, como uma forma de organizar o nós(so lar) (Fernandes, 2018).

12.3 A diferença exigindo a repetição para emergir: MovimentaMão

Abria o pórtico e "Fitava o vago escuro a intuir a impotência. Sempre mais impotente" (Mãe, 2016, p. 58). **(EPÍGRAFE)**.

O encontro com um outro pode nos causar o roubo do fôlego – asma – (alma) - sem sentido. Os dedos se observaram, havia particularidades em cada um, mas eles se formaram juntos, cresceram juntos, calejam juntos, cada um a sua forma, claro, mas ainda juntos. Até que chega um encontro: para Anelar, aquele novo, aquela diferença nunca havia sido vista; Indicador e Dedão já conheciam a diferença, só nunca haviam parado para vê-la emergir; Midinho e Médio também já conheciam, e já se preocupavam em como suas formações lhe permitiriam se movimentar com a diferença (Fernandes, 2018; Viola dos Santos; Pinto, 2018).

Conversando, em silêncios auditivos, perceberam que a diferença pode ser vista para alguns como uma limitação física e espiritual que a impede a pessoa de desenvolver uma vida plena (Quadros, 2003). Perceberam que existem sujeitos que acreditam que libertar a diferença da prisão de ser (um) corpo estranho seria um ato de misericórdia. Essa crença os leva a contemplar afogar a diferença ainda quando bebê, para que ela pudesse partir antes de desenvolver consciência suficiente para sofrer com sua condição (Queiroz; Guerreiro, 2019). Este ato seria um modo de poupá-la da dor e do sofrimento futuro. Os dedos sugerem: "por que não afagar?".

Com isso, conseguem adiar constantemente o gesto, ainda que ele tenha sido decidido pela sociedade: A diferença não se repetiria, a repetição não se concretizaria. As pessoas que planejavam o ato esperavam a coragem necessária, considerando o feito necessário. Ao imaginar o afagamento, as mãos se encontram nos sujeitos, o outro em mim, eu no outro, a composição de um Outro. O ar saindo do corpo abandonado, a paz, não de quem dorme eternamente, mas de quem pode descansar aos cuidados do outro, compreendido em suas

particularidades – essa é a imagem de afago que os dedos constroem.

Muitos defendiam o afogamento como uma forma de libertação, pois poderiam voltar a uma base técnica, condensada, preocupada com os saberes matemáticos puros, como aponta Anelar. Essa metáfora reflete a tentativa da formação de encontrar beleza e paz em um ato terrível e trágico - pensar que algo pode ser puro. Dedão compreende que tudo está diferente, a matemática pura é importante e a forma como aprendeu também, mas que muito do que se tem hoje é diferente do que se tinha outrora (Viola dos Santos, 2018) – olha aí a diferença aparecendo, emergindo.

Midinho compreende que são as diferenças que nos potencializam, logo, temos de afagá-las mesmo e que a formação é contributiva da constituição desse relevo de práticas dos sujeitos (Fernandes, 2018). Para Médio e Indicador a formação foi um caminho de vários trilhares, pois compreendiam o fazer de seus professores, mas negando e afirmando algumas práticas, sempre em conta de que a diferença era o que os constituía uno, eram o unitário múltiplo, diversas entradas: um rizoma (Deleuze; Guattari, 2020a). Percebem que é necessário não aprender mais nada para poder inventar. Isso se dá no processo de rompimento ideológico neoliberal e capacitista. Para isso, era preciso inventar uma nova forma de estar no mundo Era preciso romper com aprendizagens excludentes para poder propor um ensino mais inclusivo (Queiroz; Guerreiro, 2019).

Chegou o momento, resolveram (não os dedos) agir, são seguidos, sem que saibam, enquanto levam a diferença até o Jaguaribe. Mão, ainda uma criança em formação, percebe o que a sociedade está prestes a fazer e interfere na situação conhece a diferença antes que o ato seja consumado, frustra a decisão social, mantém a diferença na repetição, viva, insistentemente vida. Ato de amor. Fim do ato. Abertura do hiato.

12.4 Fazer professor, fazer professar, fazer docente? Uma ConjunMão de saberes

É preciso que haja algo aqui antes de se apresentar uma epígrafe, então, que haja a palavra, a frase, o cuidado do outro conosco.

> Deus me proteja de mim | E da maldade de gente boa | Da bondade da pessoa ruim | Deus me governe e guarde | Ilumine e zele assim | Caminho se conhece andando | Então vez em quando é bom se perder | Perdido fica perguntando | Vai só procurando | E acha sem saber | Perigo é se encontrar perdido | Deixar sem ter sido | Não olhar, não ver | Bom mesmo é ter sexto sentido | Sair distraído espalhar bem-querer (Deus [...], 2008, faixa 1).

Absortos em pensamentos, com um pincel num quadro, cada um rabiscando uma

forma de ser no mundo, encontram-se nossos dedos. Alternando entre momentos de contemplação e momentos de maior agitação emocional, pensam sobre quem são e como se fizeram ser. A presença do outro parece despertar neles uma sensação de cansaço e desconforto, pois não há uma receita de como se formam professores (Maffei; Silva, 2018). Anelar, Médio Midinho e Dedão defendem que o desconforto se dá por perceber que para cada outro ele também se constitui de uma forma, mas não é em uma fôrma pré-construída. Para Indicador e Dedão, é necessário que haja um espaço estrutural e organizacional para que esse professor se constitua.

Neles, havia uma conservação do outro de sua formação atuando como um símbolo de presença, como se a lembrança ainda guardasse a essência deles. Passaram muito tempo observando cada elemento desses outros, acreditando que um dia poderiam fazer igual ou diferente, numa busca por voltar a se perceber como aprendizes, artífices de uma arte que carrega suas particularidades (Maffei; Silva, 2018). Denota-se, assim, nossas dificuldades em aceitar a morte do outro em nós, e a esperança em uma possível reconexão transcendental com o outro que quisemos ser um dia, mas não o somos (Viola dos Santos, 2018). De repente, Midinho e seus companheiros parecem envolvidos por uma ideia perturbadora, simbolizada pela imagem de uma ausência formativa indicativa de um profissional vazio. E se eles tivessem um aluno surdo, como fariam?

Todos realizam um movimento como se estivessem matando algo dentro de si, algo que não é visível, mas é palpável. A necessidade de um outro que fale o que eles não conseguem dizer. Esse ato é uma representação de ideia intrusa, algo que os incomoda profundamente, possivelmente a consciência de que suas formações foram incompletas, que há algo para além daquilo que acreditavam. Eles querem expulsar qualquer presença ou pensamento que usurpe o espaço sagrado que mantém para sua habilidade de ensinar matemática (Viola dos Santos, 2018; Maffei; Silva, 2018). Anelar, Médio e Midinho ainda conseguiam mobilizar alguma comunicação em outra língua, mas por fora de suas formações formais, denotando a importância de um saber experiencial para a atuação docente.

Outro ponto de reflexão que nossa mão passa a constituir de forma dialogada e conjunta é a sensação de autoengano e isolamento emocional daqueles que acreditam que o livro didático é um manual que deve ser seguido à risca para que a aprendizagem ocorra. Há uma discussão sobre como os sujeitos docentes se agarram ao livro didático como se este fosse sua última conexão com a matemática, e a cada vez que os observam, seus alunos silenciosamente se retiram, percebendo a profundidade da conexão que eles carregam com esse objeto e não com a matemática em si (Vivas; Teixeira; Cruz, 2017). A formação construída

continua ali, mas permitindo que eles vivam seus apegos em privacidade.

"O impossível é uma quantidade que excede o que nos falta" (Mãe, 2016, p. 68). **(EPÍGRAFE)**.

A mão parou para observar uma movimentação em direção à floresta que havia no pé da montanha: uma peregrinação para a montanha. Esta simboliza tanto a paz quanto a desolação, sendo um espaço de isolamento onde as pessoas buscam resolver seus conflitos internos, inclusive, através da morte. A mão discute entre si os seus anseios como professores de matemática, todas delineiam um relevo em torno da aprendizagem de matemática, mas o que fazemos quando há uma desonra: o aluno não aprendeu matemática?

Aqui, a formação, suas políticas, a escola, os contextos sociais levam o professor muitas vezes a abandonar práticas, reformular outras (Viola dos Santos, 2018). Constrói-se, assim, uma ligação forte entre a natureza da profissão e a morte de um sujeito, sendo parte de um ciclo natural de vida e morte, pois para que um professor novo nasça, um outro deve perecer (Maffei; Silva, 2018). Essa visão reflete uma aceitação da morte como parte inevitável da existência. Então, a morte é, paradoxalmente, uma maneira de retomar o controle de seu fazer. No entanto, a tentativa de moldar a vida ou a morte de acordo com as próprias vontades também revela a limitação docente diante das forças maiores da formação e das condições de exercício da profissão (Vivas; Teixeira; Cruz, 2017).

Infelizmente, algumas mortes são vistas como uma solução final para os problemas da aprendizagem (Ribeiro; Lara, 2023). Os suicidas, alunos que desistem da aprendizagem matemática, são vistos como pessoas que fizeram uma escolha consciente de terminar suas vidas de aprendizagem matemática para evitar o sofrimento, a desonra ou a perda de algo. Os professores que desistem de matar práticas não eficientes e não produtivas também são vistos como os suicidas da matemática.

Ressalto que, aqui, a morte não é tratada como o fim trágico de uma vida, mas como uma conclusão natural de um ciclo de falha ou de dor inevitável. Assim, a subida da montanha passando pela floresta simboliza toda a escuridão que se passa antes de atingir o topo de paz consigo que pode advir da desistência. Uma morte que precisa acontecer é a que não consegue ver a cegueira como imensidão, ou a que não consegue relacionar a surdez como potência de visão, e não vista a partir da falta. Constitui-se, assim, uma busca por desestruturar (in)verdades construídas nos sujeitos. O sentido da morte só emerge depois que ela acontece, que possamos sentir sentidos.

"Ilustravam o desespero com talento" (Mãe, 2016, p. 75). **(EPÍGRAFE)**.

Para o aluno surdo a sensação de isolamento pode ser ainda pior caso o docente não

consiga trabalhar sob uma perspectiva inclusiva e o que Dedão e Médio sentem é que suas formações não lhes permite uma boa base de trabalho com os sujeitos surdos (Ribeiro; Lara, 2023). Outro ponto forte é a questão familiar que Indicador, Midinho e Anelar defendem como de extrema importância para a constituição da aprendizagem de qualquer sujeito.

Sob essa questão, Midinho aponta sobre as dificuldades de alfabetização que os sujeitos surdos podem estar apresentando na escola, uma vez que sua língua natural é a Libras e não a Língua Portuguesa. Todos entram numa conversa defendendo a ideia de que mesmo sem ser alfabetizado, o sujeito pode aprender matemática, mas precisa ter valorizada sua língua natural para que suas potencialidades possam se manifestar e evitemos a morte da aprendizagem matemática desse sujeito (Quadros, 2003). Midinho ainda levanta uma pertinente questão: e quando nem a família conhece a Libras? Como esse sujeito se comunica e aprende?

Assim, a mão chega à noção de que se o sujeito surdo e/ou a comunidade do seu entorno não conhecem a Libras, o processo de ensino e de aprendizagem de matemática ficam de alguma forma comprometidos, pois não há um compartilhar de saberes bem delineado entre os sujeitos. A maior parte da estrutura escolar tem sido elaborada pautada na oralidade e na visão. Logo, prioriza os sujeitos sem deficiência e exclui os demais, muitas vezes podendo excluir também os primeiros se os priva de conviver com a diferença e aprender com ela (Queiroz; Guerreiro, 2019).

Tal fato contribui para um processo que chamaremos matematança seja pelo homicídio no ensino, seja pelo suicídio da aprendizagem, onde os sujeitos não se compreendem enquanto potência de existência. A pior parte apontada por nossos dedos é de que esse processo é sistematizado e operacionalizado pelos sistemas escolares de forma recorrente, em grande parte porque a formação não dá conta de abranger tais perspectivas e bases, sejam elas epistemológicas ou práticas.

12.5 Anseios e receios: EvoluMão a partir do Outro

Uma expectativa foi desarmada, desalmada, destruída, espremida entre o que acreditavam os pais, os alunos, os professores, os formadores, a escola, os aparelhos sociais, a sociedade. Anelar destrói uma expectativa de si: os alunos chegavam desacreditados, amedrontados, receosos de que algo seria capaz de lhes evidenciar potência. Isso traz uma percepção de como uma tentativa de controlar ou entender os anseios e desejos tem apontado para desgraças, desencantos com a profissão e/ou com a matemática, a depender de quem segura o prisma da observação (Maffei; Silva, 2018).

Na busca de Médio por respostas, ele teve de dar conta de sua frustração com o fato de que a formação e os interesses são mutáveis, complexos, compostos, coletivos. Mesmo após sua formação inicial, ele não encontra paz ou clareza, apenas mais angústia diante do tamanho novo que o outro lhe apresenta: o encontro com aluno surdo. Anelar evidencia que já trabalhou com alunos surdos que não viam expectativas de potência na escola, habitavam os espaços apenas para certificar que haviam cumprido uma carga horária exigida. Foi aí que Anelar teve a ideia de começar a se comunicar com eles, os alunos surdos, na língua natural deles, fato também operado por Médio e Midinho. Eles reconhecem que precisam do papel da pessoa intérprete, mas anunciam bons avanços em afetarem-se com/a partir de/o outro (Quadros, 2003).

Anelar foi além, aproximou-se da vida extraescolar, visitava a família, (re)conhecia contextos e com essas afecções ia confeccionando uma rede, uma teia, um elo de saberes vivenciais, experienciais e teóricos que contribuíam para a constituição dos sujeitos, inclusive dele mesmo. Ressalta, recebendo concordâncias dos outros, como a formação inicial deveria ter contemplado essas questões sobre identidade, cultura e particularidades das pessoas com deficiência, em especial a surdez. Esses silêncios formativos reverberam dentro de cada integrante da mão que sinaliza para uma impotência de si, de ser, de se ver no outro (Queiroz; Guerreiro, 2019).

Nessa visão, ou ausência dela, escuta-se ou enxerga-se, muitas vezes tateando espaços, saboreando o entorno, sentindo cheiro de fumaça e percebendo que onde ela existe, também há o fogo, a vontade de aprender. E é nessa vontade que se percebe que as dificuldades para sujeitos que escutam e sujeitos surdos são bem distintas. A presença do intérprete é um fato de extrema importância para Indicador. A mão sente que que perderá sua visão de mundo, uma metáfora para a perda de sua habilidade de continuar seu trabalho e, possivelmente, para sua perda de controle sobre sua vida. E se não houvesse intérprete, como ensinariam? Como se comunicariam? Tantas questões, tantos receios, emerge um Outro em cada elemento desse conjunto mão.

Há tanto medo, tanto receio, é chegado o momento de avaliar se o aluno aprendeu, mas é lembrado que a felicidade faz sua residência em detalhes tão pequenos dos sujeitos e cada um reflete que avaliar é compreender o que pode ser melhorado. Chega a hora de enfrentar a dura realidade de ser impotência para alguns, é uma das agruras do trabalho docente para os nossos sujeitos. O fazer docente, fonte de sustento e orgulho, agora pode ser denunciado como inútil diante das grandes forças de uma percepção de que a potência de aprendizagem não foi estimulada. Isso reflete a ideia de que, por mais que os dedos lutem contra suas circunstâncias,

há uma sensação de que todos os seus esforços podem ser fúteis frente às inevitabilidades da docência (Maffei; Silva, 2018).

Nesse momento, Midinho, sábio que só ele, nos diz que toda avaliação precisa depender do contexto, da realidade dos sujeitos, partindo de suas particularidades. Com a surdez não seria diferente, precisa-se analisar essa característica no aluno como tantas outras, mas não se pode deixar de perceber como esse é um elemento constitutivo da forma como o sujeito pensa e se relaciona com o conhecimento (Quadros, 2003). Dedão então aponta como é importante que as políticas públicas se alinhem a essas questões formativas dos docentes (Santos; Oliveira Neta; Anache, 2023).

12.6 Visões (do outro) em cada parte da IncluMão

Linhas que (se per)correm. Uma linha da vida, outra do amor, outra do dinheiro, uma que fala da quantidade de filhos, aquela que fala sobre a cabeça, outra do coração, uma que vai de Júpiter a Marte. Crenças. Superstição. Ocorrências. Quantos elementos compõem nossa visão sobre aquilo que desconhecemos? Como o ouvinte pode compreender a surdez? Questões (im)pertinentes feitas a nossos dedos. Médio sai logo dizendo que surdez é uma característica cultural dos sujeitos, Midinho e Indicador falam sobre condição médica, Dedão como limitação, Anelar como particularidade. Entre tantas formas de ver, eles se perguntam sobre como tem construído suas formas de ouvir sobre Educação Especial e Inclusiva e o que disso tem sido construído em suas práticas.

A divergência entre eles sobre o que é a surdez tornara-se um motivo de luto e preocupação (Quadros, 2003). Suspensos em pensamentos como uma espécie de espantalho, sentiam a representação da ausência desses tópicos em sua formação, mas que também atuava como uma maneira de manter sua necessidade viva. Ao serem movidos pelo diálogo, sentiam-se quase como se estivessem "dançando", imitando uma outra vida, indicando que a Matemática ainda vivia, vigiando e protegendo a mão.

Sob essa proteção, Midinho, Indicador e Anelar sentem que podem dizer que a inclusão não tem acontecido como poderia acontecer, apesar de estar melhor que antes, pois a carga docente é tão alta que exaure as possibilidades de realmente incluir. Para Médio, as condições parecem mais favoráveis, mas ele também acredita que a inclusão não ocorre, operando uma inserção melhor assistida do que era antes (Ribeiro; Lara, 2023). Anelar ainda ressalta que há a tentativa e isso já produz frutos, indicando esperança, expectativa, crença.

O que revela Anelar ao defender um ponto de vista tão carregado de significados?

Para Médio, essa elucidação demonstra o desejo de minimizar as dores da impotência que sente, ao mesmo tempo que expressa sua inveja e ressentimento em relação a uma formação utópica e ao modo como outro lida com as diversas realidades em sala de aula. Uma dessas dores é a necessidade de alguém para dizer ao outro aquilo que ele gostaria de dizer, fato compartilhado por Midinho e Dedão que reconhecem a extrema importância desse profissional. Anelar não consegue abandonar a memória de como a intérprete era fundamental em sua prática e coloca sua visão em um jardim de lembranças, simbolizando o reconhecimento da contribuição das práticas, bem como sua esperança de que, de alguma forma, possa lidar com a vida caso esse profissional não possa atuar.

Para essa atuação, a Libras é fundamental, seja mobilizada pelo intérprete, pelo aluno e/ou pelo professor. Emerge no diálogo dos dedos como algo que transcende uma perspectiva funcional. É um símbolo imaterial, mas materializado pela presença do sujeito surdo em sala de aula, uma lembrança constante de ausência formativa (Quadros, 2003). A presença do aluno surdo opera como um meio de superação do luto, se transformando em um elemento que alerta para a dor dessa falta na formação. A repetição do gesto de tentar compreender a Libras como constitutiva do sujeito e interagir com ele mantém a mão alerta ao passado, operando capacidades de seguir em frente.

Logo, vemos que a formação de professores se dá envolvida por modelos, mas a emancipação pode acontecer e se tornar um professor possível (Fernandes, 2018). Ela ocorre como uma navegação eterna, parando em alguns portos, passando por algumas tempestades, chegando a si. Fugindo da obviedade. Daí que podemos recorrer a outras línguas para pensar a o ser e estar no mundo da docência, o verbo *to be* pode operar das duas maneiras, o que nos remete à necessidade de compreender a vida a partir de outras línguas, em outra linguagem – fuga do óbvio. Então, como a Libras pode levar um professor de matemática a pensar de outras formas?

De acordo com Médio, a Libras é uma língua capaz de nos fazer tensionar um campo de imagens sobre a normalidade, sobre a aprendizagem, sobre a docência. Assim, ele revela que buscou se encontrar em algum livro que falasse do professor de matemática de um aluno surdo. Não encontrando, daí surge a necessidade de (se) produzir com o texto. Revela ainda que a escrita atua como uma disputa de narrativas que se constroem na esteira do espaço escolar. Esse visto como diversos sistemas de pensamento que buscam unificar o múltiplo, padronizar sujeitos e práticas (Maffei; Silva, 2018). Assim, a vida do sujeito docente é sempre uma tentativa de letramento de si em si, um descentramento que ocorre a partir do encontro com o aluno.

Anelar e Médio discutem sobre uma figura muito importante nos processos de ensino e aprendizagem do sujeito surdo: o intérprete. Ao reconhecer que há uma precarização do trabalho desse profissional, ainda discutem que, por vezes, a Libras é muito mais do que uma ferramenta de trabalho para eles. Dedão e Midinho já compreendem como um meio para operar o papel desse profissional no trabalho. Midinho traz um elemento tão potente para o diálogo: para interpretar a matemática, o intérprete faz uma interpretação do que o docente fala e, então, interpreta para o aluno aquilo que fora interpretado anteriormente. Esta transitividade pode operar como uma metáfora para a contradição entre a beleza da matemática criada/percebida/desenvolvida/explorada e o desdém que alguns sentem por ela, pois há múltiplas visões e interpretações sobre ela (Vivas; Teixeira; Cruz, 2017).

Um medo surge, Dedão aponta que o intérprete pode, nessa transição, não conseguir dizer aquilo que esse dedo gostaria de acreditar que fosse dito. Para Anelar, temos uma operação que se assemelha a um telefone sem fio, enunciando que o que outro escuta, compreende, apreende, nem sempre é igual àquilo que gostaríamos de pensar ter enunciado. Médio relata já ter acontecido com ele, sentiu que a pessoa que interpretava não sinalizou aquilo que ele falava e ficou enunciando aquele elemento sob diversas outras frentes até que se constituísse um fio condutor de mensagens.

12.7 Conclusão: a travessia da floresta, o topo da Mãotanha

Havia de haver algo antes, houve, ouve, pois “É ofensiva a arte. É ofensivo que nunca se baste.” (Gomes, 2016, p. 15). **(EPÍGRAFE)**.

Eles lembram da floresta, da montanha, é hora de caminhar para ela, subir, caminhar ao topo, vivenciar o processo. O desconhecimento de políticas públicas voltadas para a educação de surdos, enunciado por Dedão, Midinho, Indicador e Anelar, denuncia como as regulamentações e demais documentos não têm chegado ao chão da escola, às vivências dos professores. Nossos sujeitos começam a se perder na floresta o que contribui para um desaparecimento da esperança e da fé em um futuro próspero, mas também podendo simbolizar o sacrifício silencioso que é um planejamento escolar feito por ouvintes para os sujeitos surdos sem a participação destes.

Uns sem os outros, sobem a montanha. Aos tropeços, ajustam-se ao destino que lhes fora reservado, não são mais os mesmos, não poderiam ser, havia um encontro potente que desembocaria em potencializações. Os diálogos feitos e os preparativos para essa caminhada vem sendo permeados pela ideia de fugir não apenas das "feras" da montanha, mas também da

impotência que paira sobre suas vidas docentes pela ausência formativa.

Os bordados construídos como um coroamento de suas forma(ção)s operavam nos sujeitos como algo sem um motivo bem definido, mal sabiam eles que isso derivava da necessidade de preservar alguma forma de beleza e normalidade em meio aos desafios de tornar uma escola inclusiva. Mesmo quando a situação parece sombria e desesperadora, a insistência em adornar suas práticas com diversos outros saberes percebemos uma tentativa de manter a dignidade e a esperança para a pessoa discente surda. Houve no diálogo uma constante menção à perda e à falta, mas isso mostrava como a expectativa de crescer no processo se tornou uma companhia inevitável. O que restava à mão é a (in)certeza de que o futuro traz consigo uma resign(ifica)ação diante da fome formativa.

Referências

CATALÀ, Claudi Alsina; HENRIQUES, Marcílio Dias. Geometria e o assassinato no" Mathematics Express". **Alexandria:** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 233-246, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p233. Acesso em 13 fev. 2024.

CÉSAR, Chico. Deus me proteja. *In:* **CÉSAR, Chico.** *Francisco, Forró e Frevo.* São Paulo: MZA Music, 2008. 1 CD. Faixa 1.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**- Capitalismo e Esquizofrenia. V. 1 ed. 2ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2020a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**- Capitalismo e Esquizofrenia. V. 2 ed. 2ª reimp. São Paulo: Editora 34, 2020b.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O Anti-Édipo**: Capitalismo e Esquizofrenia. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. Método e ficção nas ciências humanas: por um universalismo romântico. **Mnemosine**, [*S. l.*], 2004. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41335. Acesso em: 27 out. 2024.

FERNANDES, Filipe Santos. Notas sobre ficção, histórias de vida e pesquisa em educação matemática: a propósito de o Impostor, de Javier Cercas. **Alexandria:** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 165-182, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p165. Acesso em 13 fev. 2024.

GOMES, Laurentino. Prefácio. *In:* MÃE, Valter Hugo. **Homens imprudentemente**

poéticos. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica** Cartografias do Desejo. 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

MÃE, Valter Hugo. **Homens imprudentemente poéticos**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

MAFFEI, Letícia de Queiroz; SILVA, João Alberto da. Encontros com a matemática na terra de Oz. **Alexandria:** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 71-86, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p71. Acesso em 13 fev. 2024.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/78. Acesso em: 04 out. 2023.

MORAIS, Marcelo Bezerra DE. Forma, literatura e narrativa ficcional na busca por comunicar: possibilidades para as pesquisas em Educação Matemática. **Alexandria:** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 107-127, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p107. Acesso em 13 fev. 2024.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza *et al*. Subjetividade: Um Diálogo Interdisciplinar. **Interação em Psicologia**, v. 15 (n. especial), p. 1-13, 2011. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/25365/16994. Acesso em: 03 out. 2023.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al*. 5ª ed. 1ªreimp. Campinas: Editora da UNICAMP, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos**, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246. Acesso em: 29 set. 2024.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Política Educacional e Pedagógica da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva na rede de ensino público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 233-248, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/WPCq9MJGxq6zytWmH4Vgrvj/. Acesso em: 27 nov. 2023.

RIBEIRO, Dilson Ferreira; LARA, Isabel Cristina Machado de. O ensino da

matemática para estudantes com paralisia cerebral: ações que contribuem para a inclusão de todos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e0173, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/6tHZqTdSgfnrnwS8yV8FHbm/. Acesso em: 26 nov. 2023.

ROTONDO, Margareth Sacramento; DUTRA, Leandro Barreto. No desarranjo do arranjo: processos formativos em experimentação com geometrias. **Alexandria:** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 55-69, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p55 . Acesso em 13 fev. 2024.

RUIDIAZ, Paola Judith Amaris; MIARKA, Roger. Escrita-corpo-experiência e literatura: que pode o escrever (na pesquisa)[em educação matemática]?. **Alexandria**: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 13-31, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p13. Acesso em 13 fev. 2024.

SANTOS, Geandra Claudia Silva; OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; ANACHE, Alexandra Ayach. Políticas de Educação Especial no Brasil: ameaças, contradições e descontinuidades. **Série-Estudos**, v. 28, n. 62, p. 11-34, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822023000100011&script=sci_arttext/. Acesso em: 27 nov. 2023.

UMA PEQUENINA luz. Intérprete: Maria Bethânia. Autor: Jorge Sena. *In:* NOTURNO. Intérprete: Maria Bethânia. [*S. l.*]: Biscoito Fino, 2021. 1 CD, faixa 10.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/. Acesso em: 22 nov. 2023.

VIOLA DOS SANTOS, João Ricardo. O Matemático e a Barata. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 3, p. 247-260, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p247. Acesso em 13 fev. 2024.

VIOLA DOS SANTOS, João Ricardo; PINTO, Thiago Pedro. Apresentação. **Alexandria:** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 3-11, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p3. Acesso em 13 fev. 2024.

VIVAS, Deise Benn Pereira; TEIXEIRA, Elder Sales; CRUZ, Juan Alberto Leyva. Ensino de Física para surdos: um experimento mecânico e um eletrônico para o ensino de ondas sonoras. **Caderno Brasileiro de Ensino de física**, v. 34, n. 1, p. 197-215, 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5976864. Acesso em 23 nov. 2023.

13 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese objetivou compreender o processo de (trans)formação do docente de matemática no encontro com aluno surdo, analisando como essa interação molda tanto as práticas pedagógicas quanto as subjetividades desses professores. As perguntas de pesquisa buscaram explorar: Como o encontro com aluno surdo produz modos de subjetivação e compõe as subjetividades de professores de matemática? Quais mecanismos e estratégias de lidar com as demandas dos documentos legais são articuladas pelos sujeitos para ser docente de matemática de surdos no Ensino Médio? A quais formações ideológicas o professor de matemática de aluno surdo se filia a partir dos sentimentos que experiencia, das práticas que planeja, executa e avalia? Como enxerga a si e ao Outro nesses processos?

Na seção introdutória, estabeleceu-se o cenário teórico e metodológico da pesquisa, introduzindo a importância da subjetivação docente e questões que permeiam vivências da inclusão na educação matemática. Apresenta também a relevância de compreender o impacto da interação com a surdez e com o sujeito surdo na (trans)formação do docente, ancorando o desenvolvimento da tese nos conceitos de identidade, subjetividade, prática pedagógica e políticas inclusivas. Colocando em relevo as questões da pesquisa, marcamos o ponto de partida para a análise, evidenciando que a subjetividade do professor é constituída, moldada, modificada em resposta às demandas de si e do outro no ensino de matemática para e com alunos surdos.

A terceira seção, intitulada “A Constituição do Sujeito entre Matemáticas e Subjetividades: Uma Revisão Sistematizada de Literatura” produz uma revisão sistematizada de literatura sobre subjetividade e matemática. Ao compilar estudos sobre subjetivação e matemática, o texto contribui para a construção teórica do que é subjetividade e como esta se relaciona com a matemática. Aqui damos início a uma parcial resposta à primeira pergunta de pesquisa, ao destacar que a configuração social afeta profundamente o modo como os professores percebem a si mesmos e suas práticas pedagógicas em matemática. A análise revelou que a subjetividade docente é moldada tanto pelas interações com o conhecimento matemático quanto pelos encontros com a diferença, como a surdez. Assim, o docente vai constituindo diversas matemáticas a partir da matemática escolar/científica e a partir das demandas e configurações sociais vigentes.

Na seção 4 (Intersecções entre Subjetividade e Matemática: Uma Revisão Sistematizada de Literatura) complementamos as discussões levantadas na anterior ao explorar

especificamente a relação dialética entre subjetividade e matemática. Aqui a subjetividade é compreendida como uma prática constitutiva de si sempre permeada pelo Outro. Essa constituição de influências não se dá fora de uma rede de poder, o que nos mostra que o encontro com um aluno surdo promoverá atravessamentos no docente que se verá interpelado a ser sujeito a partir de políticas públicas, expectativas de si, do outro, da escola e da sociedade.

"Encontros de Si: A Produção de Conhecimento na Pós-Graduação sobre a Surdez e os Modos de se Subjetivar" é uma seção onde temos um aprofundamento das discussões sobre subjetividade enquanto produtora de sentidos ainda na relação com o outro, mas aqui amplia-se a questão ao introduzir a língua como elemento fundante do sujeito. Evidenciando visões sobre a surdez, contribui para pensarmos como as visões dos docentes podem contribuir para explicitar suas filiações ideológicas e como mobilizam mecanismos e estratégias para compreender e aplicar estratégias de atendimento a documentos oficiais sobre a educação de surdos.

Temos uma seção com cunho metodológico que aponta para dois caminhos de explorar a produção de dados, intitulado "Entre Narrativas e Discursos: Investigando a Subjetividade Docente na Educação Inclusiva com Esquizoanálise e Análise do Discurso", demonstra como a Esquizoanálise e a Análise do Discurso podem desvelar sentidos sob perspectivas teóricas distintas, mas que contribuem para a investigação. Contributiva para responder às perguntas e para atingir o objetivo geral, pois mostra que a subjetividade docente é moldada por uma combinação de redes de poder ideológicas e experiências pessoais que se configuram no encontro com o aluno surdo.

Adentrando em outro campo analítico, a seção 8 (Entre Eu e Luca – (Des)Caminhar Cartográfico sobre a Escola e a Inclusão) faz uma análise cartográfica do relacionamento entre um professor de matemática e um aluno surdo, destacando como as práticas pedagógicas e os sentimentos dos professores se transformam ao longo desse encontro. Adentra o campo das discussões acerca da Educação Especial e Educação Inclusiva a partir da experiência e visão de um docente de matemática com um aluno surdo.

Caminha, anda de bicicleta e nada junto a Luca para discutir o estranho num espaço discursivo que não fora construído por iguais a ele, mas que convivem com ele. Resta claro os preconceitos e visões sobre a surdez credenciados e muitas vezes validados socialmente e já denuncia que a formação docente tem sido insuficiente na constituição desse profissional que ensina na e para a diferença. Outro ponto é que essa visão atuava com foco na diversidade e não na diferença, contribuindo para processos de exclusão, evidenciando que as políticas

públicas não têm conseguido chegar às práticas escolares.

O “Encontro com Aluno Surdo e a Subjetividade Docente: Análise do Discurso de Professores de Matemática” foca na análise dos relatos e discursos dos professores, investigando como suas práticas e percepções mudam quando se deparam com a convivência do processo de inclusão. Aqui vemos que o encontro com o aluno surdo provoca mudanças significativas na forma como os professores se veem e desempenham seu papel de educadores. Resta evidente, aqui, que a subjetividade docente é continuamente transformada pelas interações com a diferença. Também deixa claro que a inclusão de discussões acerca da surdez e da Libras nos currículos de formação de professores, seja ela inicial ou continuada é algo urgente.

A seção 10 (Produção de Subjetividades na Docência: Uma Análise Discursiva das Visões sobre Matemática e Políticas de Inclusão) aborda dispositivos legais e visões sobre a surdez e suas influências na composição da prática docente. Este texto responde à segunda pergunta de pesquisa, ao mostrar como as políticas públicas e documentos legais moldam a prática dos professores de matemática no contexto da educação inclusiva. Leva também em consideração como as noções acerca da surdez vão definindo as formas como os sujeitos se veem e como agem em espaços de inclusão. Ele revela que os modos de subjetivação dos docentes são influenciados diretamente pelas exigências impostas por normas e legislações, e que essas normativas também impactam a maneira como os professores se posicionam frente ao processo de ensino de alunos surdos.

Em “Além de Mim: (Com Par)Trilhar Histórias sobre o Ensino de Matemática”, tem-se uma complementaridade da tese ao revisitar as histórias e experiências dos professores de matemática que trabalham com alunos surdos, oferecendo uma visão longitudinal sobre o processo de subjetivação docente. Além disso, tenta-se um exercício de escrita e de pesquisa que possa revelar novos sentidos para além dos já conhecidos. Esse capítulo mostra como a transformação identitária dos professores ocorre ao longo do tempo, reforçando a ideia de que o processo de (trans)formação não é linear, mas sim dinâmico, complexo e relacional.

Acredita-se que cada texto foi construindo uma forma de responder às perguntas de pesquisa e atingir o objetivo geral. Eles operavam como peças de um quebra-cabeças cuja forma ia se modificando a cada leitura, a cada palavra e que o encaixe ia acontecendo no processo e não como algo pré-determinado. Assim, também funciona como um processo de subjetivação dos professores de matemática no encontro com alunos surdos que foi trabalhado seja

explorando os modos de subjetivação produzidos pela interação (seções 5 , 9 e 12), seja delineando as filiações ideológicas que moldam as práticas docentes (seções 7, 8 e 9), ou ainda investigando o impacto dos dispositivos legais e normativas sobre a remodelação das práticas pedagógicas (seções 8, 10 e 12). Assim, demonstrou-se que o encontro com a diferença, personificada pelo aluno surdo, transforma profundamente a subjetividade e a prática dos professores, atingindo o objetivo de compreender o processo de (trans)formação docente em contextos de inclusão.

Do ponto de vista teórico, esta tese contribui para a compreensão de como se dá a subjetivação docente em contextos de educação inclusiva, particularmente no ensino de matemática para alunos surdos. Ao longo dos capítulos, a pesquisa demonstra que o conceito de subjetividade do professor precisa ser expandido para além das abordagens tradicionais que se limitam à competência técnica ou ao desenvolvimento pedagógico. O processo de subjetivação, conforme evidenciado pela análise dos relatos e das práticas dos professores, é dinâmico e fortemente influenciado pelas interações com a diferença cultural e linguística, como é o caso da surdez e pelas visões sobre si e sobre o outro.

Teoricamente, a tese articulou conceitos da esquizoanálise, análise do discurso e teoria da subjetividade, sugerindo que o encontro entre professor e aluno em contextos de inclusão deve ser visto como um espaço de produção de subjetividades em constante reconfiguração. Aqui, algumas pessoas podem apontar que Esquizoanálise e Análise do Discurso não podem operar de forma conjunta por partirem de bases teóricas e compreensões sobre o inconsciente que são distintas. Mas, se a minha tese operar como um sistema comunicacional que oblitera o acesso à informação, ela seria mais uma tributária de um contexto epidêmico em crise: o do engessamento de práticas de pesquisa e formação dos sujeitos.

Ainda numa contribuição teórica, percebi que a escrita é uma grande produtora da intimidade consigo mesmo. O sujeito antecipa(-se) a linguagem pela linguagem e com isso vai compondo subjetividades pela relação consigo. A mescla pela escrita em primeira pessoa foi uma forma de construir um signo de pertencimento e uma associação entre entre o simbólico e o social. Valido minha participação acadêmica, produzo a mim(nha) na tese, descontruindo a necessidade de um discurso que nos autorize a ser nós, eu e você, cientistas, cidadãos, pesquisadores. Desejo que não operemos como um estrangeiro dentro de nós, de nossa própria história e essa é uma contribuição teórica, social e prática.

Assim, a inclusão (da primeira pessoa) não apenas transforma o aluno, mas também

desafia o professor a ressignificar sua identidade e práticas. Essa abordagem amplia o campo de estudos sobre a formação docente, integrando aspectos subjetivos e afetivos que, muitas vezes, ficam à margem em discussões sobre a prática educacional. Além disso, compõe um repensar sobre os roteiros de profissão docente nos levando a questionar: Há performances na docência?

Além disso, a pesquisa propõe um diálogo entre a teoria da subjetivação e as políticas de inclusão educacional, mostrando como dispositivos legais e ideologias educacionais moldam a construção identitária dos professores. Oferece-se uma nova perspectiva para entender a subjetividade como um processo que não é apenas individual, mas também socialmente mediado e institucionalmente regulado. Insere a subjetividade como/em uma escrita que quebre a linearidade do que se é escrito. Enxergando cada sujeito como único, um corpo único, singular, compreende-se que as questões sempre vão ressoar de forma diferente para cada sujeito – inclusive a leitura e recepção desse texto.

Habito e defendo a diferenciação como forma do corpo (docente; acadêmico; textual; discursivo; científico) constituir uma forma a partir do "experitentar" (experimente tentar). Assim, essa tese é uma forma de eu me ver, de tentar fazer as pessoas (r)acharem, para que emerja algo novo, uma ranhura que não seja rebocada. Para isso, discuto como o passado está sempre disponível, mas só acessamos aquilo que o presente demanda. Porém, a ciência é enredada numa relação de poder tão grande que não nos deixa ser nós, vamos nos encaix(ot)ando de dureza que não nos permite ser nós, falar como falamos da tv, do esporte, do dia a dia. Separamos a ciência da nossa vida. Isso sugere a necessidade de futuras investigações teóricas sobre a interseção entre identidade, docência, ciência, políticas educacionais e inclusão, mas com foco no sujeito que vive e como ele vive todos esses processos e mais ainda que ele possa falar, pois pensar o ilógico talvez seja elaborar o (im)possível a partir da potência de ser.

Há também a necessidade de reformular os programas de formação de professores de matemática, com uma ênfase mais sólida em práticas inclusivas e na formação bilíngue em Libras (Língua Brasileira de Sinais), por exemplo. Os resultados indicam que muitos professores ouvintes de matemática, ao encontrar alunos surdos em sala de aula, experimentam uma desconexão entre suas práticas pedagógicas tradicionais e as demandas inclusivas. Essa lacuna sugere que a formação docente inicial e continuada precisa incorporar metodologias específicas para a educação de alunos surdos, oferecendo aos professores estratégias concretas para trabalhar de maneira eficaz com a diferença linguística e cultural. Se parecer absurdo, que lembremos que o absurdo é o limite do sentido, que ele como acoplamento conduz a máquina

para outra trilha, outra linha e nos perguntemos: “será que podemos ir além?”

Os professores precisam de espaços reflexivos em sua prática cotidiana, onde possam discutir e ressignificar suas experiências no ensino inclusivo. Isso implica que as escolas e instituições educacionais devem criar programas de apoio que incentivem o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas por meio da troca de experiências entre pares e da formação continuada em contextos reais de ensino. A pesquisa sugere que a formação de professores em Libras e o suporte contínuo nas escolas são ferramentas essenciais para que os docentes possam se adaptar às necessidades dos alunos surdos, sem comprometer a qualidade do ensino de matemática.

Socialmente, esta pesquisa destaca a importância de promover uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual as diferenças culturais e linguísticas não sejam vistas como barreiras, mas como oportunidades de enriquecimento mútuo entre professores e alunos. O encontro com o aluno surdo não transforma apenas a prática pedagógica, mas também as percepções do professor sobre o Outro, sugerindo que a inclusão tem o potencial de transformar a sociedade por meio de uma educação mais aberta à diferença.

Disso, encaminha-se para buscar novas políticas de narratividade, uma ciência que procure descarnar a vida compreendendo que o passado nos pressiona a nos manter em uma mesma dinâmica. Romper com essa dinâmica opera como um abrir novos caminhos de futuro e não ser capturado. Para isso, precisamos presentificar a partir daquilo que nos captura e busca nos definir para abrir novos presentes possíveis. Ou seja, uma abertura de devires, futuros imanentes. Mas, para isso, precisamos compreender que em ciência podemos qualquer coisa, mas não de qualquer forma.

As limitações sistêmicas e estruturais que ainda prevalecem no ensino inclusivo, como a falta de formação específica, a ausência de intérpretes e a escassez de materiais adequados para a educação de surdos é um ponto que demanda a assunção de responsabilidade por parte dos formuladores de políticas e das instituições de ensino para garantir que as condições necessárias para uma educação inclusiva de qualidade sejam efetivamente implementadas.

Outro ponto é valorização das línguas e culturas minoritárias, como a Libras, dentro do sistema educacional. A inclusão de alunos surdos na educação de matemática depende não apenas da adaptação dos professores, mas também de uma mudança cultural e institucional que valorize e respeite as diferentes formas de comunicação e aprendizado. Ao contribuir para uma maior compreensão sobre a subjetividade docente em contextos inclusivos, esta tese sugere que

a educação pode ser um espaço de transformação social, onde os direitos à diferença e à diversidade sejam plenamente reconhecidos e respeitados.

Resta demonstrada que a subjetivação dos professores de matemática no encontro com alunos surdos revela que a inclusão é um processo complexo, que demanda uma abordagem mais abrangente, envolvendo tanto a reconfiguração das práticas pedagógicas quanto uma transformação nas percepções e atitudes dos docentes em relação à diferença. Além disso, nos leva a compreender que o encontro é um jogar-se no acaso e que a novidade do outro ou trazida pelo outro nos mobiliza a construir algo a partir disso. Essa construção precisa ser consciente de que o encontro acontece no meio, no *intermezzo,* e se eu não habito o meio, eu fico reservado numa bolha que não me permite (trans)formar na reterritorialização.

Ao focar no contexto educacional cearense, a pesquisa restringiu sua análise a um cenário específico, o que limitou uma visão mais ampla sobre como as práticas inclusivas e a subjetivação docente ocorrem em contextos de outras regiões do país. Outras regiões ao serem analisadas podem revelar novas interseccionalidades, trazendo enriquecimento para os diálogos teóricos e empíricos, permitindo um entendimento mais abrangente das interações entre políticas de inclusão, práticas pedagógicas e subjetividade docente em diferentes culturas e sistemas educacionais.

Ao explorar a produção de subjetividades em professores ouvintes de matemática no encontro com alunos surdos, foi preciso limitar-se a uma amostra reduzida de participantes, o que restringiu a possibilidade de generalizar mais ainda os resultados. Embora as narrativas individuais tenham oferecido *insights* profundos e interessantes sobre as transformações identitárias, a limitação do número de participantes reduziu a possibilidade de capturar uma gama mais diversificada de experiências docentes em diferentes regiões e contextos escolares.

Ao se concentrar exclusivamente nas experiências dos professores, deixou de considerar a perspectiva dos alunos surdos, da equipe gestora e/ou de intérpretes o que poderia ter oferecido uma visão mais completa do processo de ensino e subjetivação. Isso pode trazer uma espessura maior à pesquisa. A ausência da voz dos alunos, por exemplo, restringiu a análise a uma única perspectiva, impedindo uma compreensão mais holística das interações e visões construídas pela/na/com a sala de aula.

A falta de uma investigação mais profunda sobre como essas políticas são implementadas de fato nas escolas, e como gestores e outros agentes educacionais percebem essa implementação, limita a compreensão das complexidades envolvidas. Outro ponto é que

embora a reflexão sobre as transformações identitárias ao longo da carreira tenha sido significativa, a ausência de um acompanhamento a longo prazo e observação das práticas em sala de aula operou como um impedimento para uma análise mais detalhada sobre como essas transformações se consolidam ou se alteram com as discussões feitas a partir do desenvolvimento da pesquisa.

Tais limitações, que vão desde o escopo metodológico até a redução do número de múltiplas perspectivas, indicam a necessidade de futuros estudos que ampliem as abordagens aqui utilizadas. O uso de metodologias mistas, a inclusão de uma amostra mais diversificada de professores e a consideração das vozes dos alunos e de outros agentes educacionais poderiam complementar os resultados apresentados. As investigações futuras podem, assim, oferecer uma compreensão mais completa e detalhada dos processos de subjetivação e (trans)formação dos professores de matemática no contexto da educação inclusiva.

Também seria pertinente investigar como os professores de outras áreas, como ciências humanas ou linguagens, vivenciam processos semelhantes de subjetivação ao lidar com alunos surdos, o que poderia fornecer um panorama mais completo sobre a educação inclusiva em várias áreas do saber no espaço educacional. Comparar as experiências de docentes em diferentes áreas do conhecimento ajudaria a identificar se os desafios da inclusão e as formas de subjetivação são específicos do ensino de matemática ou se se manifestam de maneiras semelhantes em outros campos do saber.

Em suma, os estudos futuros têm a oportunidade de expandir a compreensão sobre o processo de subjetivação docente em contextos inclusivos, utilizando uma abordagem metodológica mais diversa, explorando novas abordagens e ampliando o escopo da investigação para incluir diferentes contextos, vozes e disciplinas. Essas pesquisas podem não apenas aprofundar o conhecimento sobre a formação docente, mas também contribuir para a construção de uma prática pedagógica mais inclusiva e eficiente, capaz de transformar a educação de surdos e promover um ambiente de aprendizagem acessível.

Espero que essa tese ofereça uma contribuição para a compreensão dos processos de (trans)formação docente no ensino de matemática em contextos inclusivos, com foco na interação entre professores ouvintes e alunos surdos. Ficou evidente que o encontro com a diferença linguística e cultural, representada pela surdez, gera transformações profundas tanto na prática pedagógica quanto na subjetividade dos docentes. A investigação demonstrou que os professores não apenas adaptam suas metodologias e estratégias de ensino para atender às

necessidades dos alunos surdos, mas também revisitam suas próprias identidades como educadores, promovendo uma reflexão contínua sobre seu papel e sua responsabilidade na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Chegamos a um ponto, mas não um ponto parado, congelado, engessado, estático. Há dinamicidade. O ponto de chegada é um ponto de multiplicidade. Rizoma. Então, “Corra | não pare, não pense demais | Repare essas velas no cais | Que a vida cigana | É caravana | É pedra de gelo ao sol | Degelou teus olhos tão sós” (Caravana, 1978).

REFERÊNCIAS

AHMED, Kamran.; CHALMERS, Keryn; KHLIF, Hichem. A Meta-analysis of IFRS Adoption Effects. **The International Journal of Accounting**, v. 48, n. 2, p. 173–217, 2013. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0020706313000472. Acesso em: 20 out. 2023.

ALBUQUERQUE, Leila Cunha de; GONTIJO, Cleyton Hércules. A complexidade da formação do professor de matemática e suas implicações para a prática docente. **Espaço Pedagógico**, v. 20, n. 1, p. 76-87, jan./jun. 2013. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/3508. Acesso em 14 set. 2024.

ALMEIDA, Wolney Gomes; SOUZA, Jeremias Barreto. A língua de sinais estabelecendo uma intersecção entre a linguística e o ensino de matemática para estudantes surdos. **Revista Inventário**, Universidade Federal da Bahia, n. 22, p. 1-16, 31 dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/28783. Acesso em: 14 set. 2024.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado.** Rio de Janeiro: Editora Graal; 1998.

ALVES, José Moysés; PARENTE, Andrela Garibaldi Loureiro. Linguagem e conhecimento, tema da formação inicial na Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagem. **REAMEC**, v. 8, n. 1, p. 249-267, 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.26571/reamec.v8i1.9861. Acesso em: 23 jun. 2023.

ALVES, Rafael Rodrigues; CAMPOS, Fernando Celso de. Gestão do conhecimento e práticas de explicitação de tácito para explícito: uma revisão sistemática da literatura dos últimos 20 anos. **Exacta**, v. 19, n.4, p. 911-932, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5585/exactaep.2021.16057. Acesso em: 25 jun. 2023.

ANCHIETA, Ester Vitória Basilio. Bastidores da inclusão: a relação educacional professor–aluno Surdo–intérprete de Libras. **RevistAleph**, n. 32, p. 99-116, 2019. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39309. Acesso em: 10 out. 2023.

BARBOSA, Francisco Cleiton Soares; MEDEIROS, Elton John Rodrigues de; MEDEIROS, Stella Regina Rodrigues de; MEDEIROS JÚNIOR, Raimundo Nonato de. Propostas de ensino de matemática para deficientes visuais: revisão sistemática exploratória da literatura. **HOLOS**, 8, 1-37, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.15628/holos.2020.9483. Acesso em: 18 out. 2022.

BARBOSA, Romilda Meira de Souza. **Processos de subjetivação do professor de surdos no ensino médio**: narrativas de si. 2021. 204f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas. 2021.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar de. Políticas de educação inclusiva para surdos: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade. **Working Papers em Linguística**, v. 23, n. 2, p. 29-43, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e83587. Acesso em: 29 set. 2024.

BELLO, Samuel Edmundo Lopez. Jogos de linguagem, práticas discursivas e produção de verdade: contribuições para a educação (matemática) contemporânea. **Zetetiké**, v. 18, n. 34, p.

545-574, 2010. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646662/13564. Acesso em: 26 ago. 2024.

BEZERRA, Giovani Ferreira. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: a problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como um de seus efeitos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 673-688, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/. Acesso em: 22 nov. 2023.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 69-84, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/LQtdqFdyY96ftb3wTchhVxv. Acesso em: 22 nov. 2023.

BORGES, Fábio Alexandre; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatus. Das palavras aos sinais: o dito e o interpretado nas aulas de Matemática para alunos surdos inclusos. **Perspectivas da Educação Matemática,** v. 9, n. 20, p. 479-500, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/850. Acesso: 05 out. 2024.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In:* ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**: sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122 -155.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 11.370, de 01 de janeiro de 2023**. Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, p. 23-23, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 18 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a reforma do ensino médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 807**, de 18 de junho de 2010. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2010. Disponível em: http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-807-2010-06-18.pdf. Acesso em: 27 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 16 set. 2024.

BRUNER, Jerome. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, v. 18, p. 1-21, 1991. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1343711. Acesso em: 10 jul. 2023.

CAPELLI, Jane de Carlos Santana; BLASI, Felipe Di; DUTRA, Flávia Barbosa da Silva. Percepção de Docentes sobre o Ingresso de um Estudante Surdo em um Campus Universitário. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 85-108, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/H8qSLjdWLzVvbbss8rdj7fN/. Acesso em: 19 nov. 2023.

CAPES. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/. Acesso em: 18 set. 2022.

CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal, 2017.** Brasília, DF, 2017.

CARAVANA. Intérpretes: Geraldo Azevedo, Alceu Valença. Compositores: Geraldo Azevedo, Alceu Valença. *In:* NOVA história da música popular brasileira. Intérpretes: Alceu Valença, Geraldo Azevedo, Marcus Vinicius. São Paulo, 1972. Faixa 4.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0132, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/dm8FKTPRGwCWYCngQKntgjN/. Acesso em 26 nov. 2023.

CATALÀ, Claudi Alsina; HENRIQUES, Marcílio Dias. Geometria e o assassinato no

"Mathematics Express". **Alexandria**: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 233-246, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p233. Acesso em 13 fev. 2024.

DEUS me proteja. Intérprete: Chico César. *In*: FRANCISCO, Forró e Frevo. Intérprete: Chico César. São Paulo: MZA Music, 2008. 1 CD, faixa 1.

CHUEKE, Gabriel Vouga; AMATUCCI, Marcos. Métodos de sistematização de literatura em estudos científicos: bibliometria, meta-análise e revisão sistemática. **Internext**, v. 17, n. 2, p. 284-292, 2022. Disponível em: https://internext.espm.br/internext/article/view/704. Acesso em: 04 out. 2023.

CHUEKE, Gabriel Vouga; AMATUCCI, Marcos. O que é bibliometria? Uma introdução ao Fórum. **Internext**, v. 10, n. 2, p. 1-5, 2015. Disponível em: https://internext.espm.br/internext/article/view/330. Acesso em: 20 out. 2023.

CODINA, Luís. **Revisiones bibliográficas sistematizadas**: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. Barcelona: Máster Universitario em Comunicación Social. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra, 2018. 87p. Disponível em: http://hdl.handle.net/10230/34497. Acesso em: 25 jun. 2023.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias** - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/view/4090/. Acesso em: 17 out. 2023.

CUNHA, Claudia Madruga. Princípios da cartografia e o pensamento da diferença em Deleuze: o que quer a pesquisa cartográfica? **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 14, n. 3, p. 934-959, 2019. Disponível em: https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/8051. Acesso em: 07 jul. 2023.

CURY, Helena Noronha. Concepções e crenças dos professores de Matemática. **Bolema**, Rio Claro – SP, v. 12, n. 13, 1999. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10640. Acesso 03 out. 2024.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação Matemática: uma visão do estado da arte. **Pro-posições**, v. 4, n. 1, p. 7-17, 1993. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8670627/29707. Acesso em: 02 out. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade.6 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

DELEUZE, Gilles. **Empirismo e subjetividade:** ensaio sobre a natureza humana segundo

Hume. Trad. Eni P. Orlandi. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2020a. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2020b. v. 2.

DELEUZE, Gilles; Guattari, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução Aurélio Guerra Neto; Ana Lúcia de Oliveira; Lúcia Cláudia Leitão; Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996. v. 3.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O anti-Édipo**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. Método e ficção nas ciências humanas: por um universalismo romântico. **Mnemosine**, [*S. l.*], 2004. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/41335. Acesso em: 27 out. 2024.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Identidade e formação docente: metamorfoses de uma guerreira. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 175-189, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2019.v29.n57.p175-189. Acesso em 30 set. 2024.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Narrativas de si constituindo docentes: histórias de vida de professoras da educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, n. 4, p. 167-184, 2018. Disponível em: http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10447. Acesso em: 10 out. 2023.

FARIAS, Ronaldo Diones Ruiz; COSTA, Lucélida de Fátima Maia da. O papel da linguagem matemática no processo ensino-aprendizagem da matemática. **Revista Areté**, v. 14, n. 28, p. 152-166, 2020. Disponível em: http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/1992. Acesso em: 24 jun. 2023.

FERNANDES, Carolina; VINHAS, Luciana Iost. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 19, n. 1, p. 133-151, 2019. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6985. Acesso em: 17 out. 2023.

FERNANDES, Filipe Santos. Notas sobre ficção, histórias de vida e pesquisa em educação matemática: a propósito de o Impostor, de Javier Cercas. **Alexandria:** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 165-182, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p165. Acesso em 13 fev. 2024.

FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 7-15, 1998. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300002. Acesso em: 10 out. 2023.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 25-42, 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152508. Acesso em: 08 out. 2023.

FFYTCHE, Matt. **As origens do inconsciente**: de Schelling a Freud. Trad. Claudia Gerpe Duarte e Eduardo Gerpe Duarte. São Paulo: Cultrix, 2014.

FIORENTINI, Dario *et al*. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 137-159, dez. 2002. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n36/n36a09.pdf. Acesso em: 19 set. 2024.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes. **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. São Paulo: Musa Editora, 2005.

FIORENTINI, Dario; OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de. O lugar das matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas?. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, v. 27, p. 917-938, 2013. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/8286. Acesso em: 03 out. 2023.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II**: o uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque; José Augusto Guilhon Albuquerque. 2ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. "O sujeito e o Poder". *In:* DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 42ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FRANCO, Renata Maria da Silva; GOMES, Claudia. Educação Inclusiva para além da educação especial: uma revisão parcial das produções nacionais. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 113, p. 194-207, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862020000200007&script=sci_arttext. Acesso em: 23 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 4. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Suzana Cristina de; FIGUEIRA, Felipe Luiz Gomes. Neoliberalismo, educação e a lei 9.394/1996. **HOLOS**, v. 7, p. 1-16, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.15628/holos.2020.10061. Acesso em: 18 out. 2022.

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

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa. **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf. Acesso em: 06 dez. 2023.

GOMES, Antonio Marcos Tosoli. Análise de discurso francesa e teoria das representações sociais: algumas interfaces teórico-metodológicas. **Psicologia e Saber Social**, v. 4, n. 1, p. 3-18, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2015.17558. Acesso em: 02 abr. 2020.

GOMES, Laurentino. Prefácio. *In:* MÃE, Valter Hugo. **Homens imprudentemente poéticos**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade:** os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando; GOULART, Daniel Magalhães. Teoria da subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey. **Obutchénie:** Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 3, n. 1, p. 13-33, 2019. Disponível em:https://doi.org/10.14393/OBv3n1.a2019-50573. Acesso em: 10 jul. 2023.

GONZÁLEZ REY, Fernando; MARTINEZ, Albertina Mitjáns. El desarrollo de la subjetividade: Una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. **Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educaión Y Desarrollo Humano**, v. 12, n. 2, p. 3-20, 2017. Disponível em: http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/articulo.asp?id=6. Acesso em: 07 out. 2023.

GRIGOLETTO, Evandra. A noção de sujeito em Pêcheux: uma reflexão acerca do movimento de desidentificação. **Estudos da Língua (gem)**, v. 1, n. 1, p. 61-67, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.22481/el.v1i1.978. Acesso em 06 out. 2024.

GRIGOLETTO, Evandra. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. *In:* INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L. (Orgs.). **Análise do discurso no Brasil:** mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos, SP: Claraluz, 2007. p. 123-134.

GRILO, Jaqueline de Souza Pereira; BARBOSA, Jonei Cerqueira; MAKNAMARA, Marlécio. Discurso da matemática específica para ensinar e a produção do sujeito 'professor (a)-de-matemática'. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 26, p. e20040, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/KWK7yhnztjVcF4ZMC73rkfs/#. Acesso em: 25 ago. 2024.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

IACHINSKI, Luci Teixeira; BERBERIAN, Ana Paula; PEREIRA, Adriano de Souza; GUARINELLO, Ana Cristina. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology:** Communication Research, v. 24, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2070. Acesso em: 1 out. 2024.

IBICT. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), 2020**. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 18 set. 2022.

JESUS, Thamires Belo de; RODRIGUES, Mylena Sarah Louzada. O repositório de pesquisas em educação matemática inclusiva: um olhar para estudos sobre surdez. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, v. 9, n. 25, p. 50-60, 2022. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/BOCEHM/article/view/7209. Acesso em: 1 out. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, v. 34, p. 207-224, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005. Acesso em: 09 out. 2023.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute *et al*. Educação em ciências e matemática: a função da linguagem no contexto da sala de aula. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 19, p. e2982, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/cY3pXdCVmQWgXbNKCgN85FD/#. Acesso em: 25 ago. 2024.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Língua de sinais e cultura surda: qual seu lugar na escola. *In:* AQUINO, Ivânia Campigotto; CRESTANI, Luciana Maria; DIAS, Luís Francisco Fianco; DIEDRICH, Marlete Sandra. **Língua, literatura, cultura e identidade-entrelaçando conceitos**. Passo Fundo: UPF Universidade de Passo Fundo, 2016. p. 9-22.

LEITE, Lucas de Souza; ALVES, Edson Pantaleão; CONCEIÇÃO, Júnio Hora. Formação inicial docente e inclusão escolar: tecendo compreensões a partir de marcos legais. **Revista**

Leia Escola, v. 23, n. 2, p. 227-245, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5281/zenodo.10446596. Acesso em: 30 set. 2024.

LIMA, Deivson Wendell da Costa *et al*. Historicidade, conceitos e procedimentos da análise do discurso. **Rev. enferm**. UERJ, p. e12913, 2017. Disponível em: https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-947755. Acesso em: 13 out. 2023.

LIMA, Eduardo Carneiro; SANTOS, Ana Cristina Batista dos; SAMPAIO, Patrícia Passos. A cartografia como fazer-metodológico de pesquisadores organizacionais: investigando fenômenos contemporâneos. **REAd. Revista Eletrônica de Administração**, v. 28, p. 351-371, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/read/a/4jQNz9crfZFMbbSZrTbmWRH/. Acesso em: 08 dez. 2023.

LOLLI, Gabriele. A questão dos fundamentos entre matemática e filosofia: visão geral introdutória. **REMATEC**, v. 17, n. 41, p. 01-19, 2022. Disponível em: https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/432/430. Acesso em: 02 out. 2023.

LORENSATTI, Edi Jussara Candido. Linguagem matemática e Língua Portuguesa: diálogo necessário na resolução de problemas matemáticos. **Conjectura**: filosofia e educação, v. 14, n. 2, p. 89-99, 2009. Disponível em: https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/linguagem.pdf. Acesso em: 04 out. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Flor de açafrão**: takes, cuts, close-ups. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MACHADO, Maria Luiza Adoryan; MAIA, Gabriela Felten da. A convivência enquanto método de pesquisa: pistas sobre a realidade da população em situação de rua através da esquizoanálise. *In:* VI JORNADA DE PESQUISA EM PSICOLOGIA, 5., 2017, Santa Cruz do Sul. **Anais** [...]. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2017. Disponível em: https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornada_psicologia/article/view/17607. Acesso em: 30 set. 2024.

MÃE, Valter Hugo. **Homens imprudentemente poéticos**. São Paulo: Biblioteca Azul, 2016.

MAFFEI, Letícia de Queiroz; SILVA, João Alberto da. Encontros com a matemática na terra de Oz. **Alexandria:** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 71-86, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p71. Acesso em 13 fev. 2024.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso:** (re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, p 110-117, 2009. Disponível em: https://revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/78. Acesso em: 04 out. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria**. Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

MATOS, Efraim de Alcântara; MORAIS, Marcelo Bezerra de. Corpos-rio(s) de professores

de matemática gays: infância(s) e formações de sujeitos. **Horizontes**, v. 41, n. 1, p. e023015, 2023. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1566. Acesso em: 09 out. 2023.

MATOS, Efraim de Alcântara; OLIVEIRA JÚNIOR, Carlos Magno; VIEIRA, Demóstenes Dantas; SILVA, Deyvidy Michael Cortez da; SILVA, Josenildo Pinheiro da; BRANDÃO, Jorge Carvalho. Subjetivar-se professor na formação de professores. **Caderno Pedagógico**, v. 20, n. 3, p. 1405–1421, 2023. DOI: 10.54033/cadpedv20n3-007. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/1584. Acesso em: 08 dez. 2023.

MATOS, Efraim de Alcântara; SCIPIÃO, Lara Ronise de Negreiros Pinto; TÔRRES, Lucas Matheus Garcia. Proposta didática para o ensino de matemática do 6º ano do ensino fundamental utilizando dados da pandemia da covid-19. **Abakós**, v. 11, n. 1, p. 104-124, 2023. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/view/29446/20827. Acesso em: 05 out. 2023.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, v. 34, n. 93, p. 157–173, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200002. Acesso em: 08 out. 2023.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista Histedbr On-line**, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em: https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/INCLUS%C3%83O-DEFICENCIA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O-ESPECIAL.pdf. Acesso em 30 nov. 2023.

MIRANDA, Crispim Joaquim de Almeida; MIRANDA, Tatiana Lopes de. O ensino de matemática para alunos surdos: quais os desafios que o professor enfrenta? **Revemat:** Revista Eletrônica de Educação Matemática, Florianópolis, v. 06, n. 1, p. 31-46, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.5007/10.5007-1981-1322.2011v6n1p31. Acesso em: 01 out. 2024.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. 3 ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MORAIS, Marcelo Bezerra de. Forma, literatura e narrativa ficcional na busca por comunicar: possibilidades para as pesquisas em Educação Matemática. **Alexandria:** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 107-127, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p107. Acesso em 13 fev. 2024.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela Martins Soares. **Formação matemática do professor**: licenciatura e prática docente escolar. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOREIRA, Rita de Cássia Costa. Gaiolas discursivas, educação e subjetividade. **Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE)**, v. 1, n. 1, p. e202109, 2021. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/revnupe/article/view/13162. Acesso em: 3 out. 2023.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822. Acesso em: 20 jul. 2022.

NASCIMENTO, Gabriel Silva. **A língua própria do surdo**: a defesa da língua a partir de uma subjetividade surda resistente. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

NASSIM JÚNIOR, Oswaldo Elias. **O ensino da Matemática e os alunos surdos**: as possibilidades da Linguagem Logo. 2010. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2010.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/FVqZ5WXm7tVyhCR6MRfGmFD/. Acesso em 14 set. 2024.

O'SULLIVAN, Simon. Fold. *In:* PARR, Adrian. **Deleuze dictionary**: revised edition. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2010. p. 107-108.

OLIVEIRA, Kevin Lino de; CHAVES JUNIOR, Sérgio Roberto. História(s) do ensino secundário no Paraná (1942-1961): um estado da arte. **HOLOS**, 3, 1-19, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.15628/holos.2020.9689. Acesso em: 20 jul. 2022.

OLIVEIRA, Maria Clementina de. Ensino da Matemática para aprendizes surdos: uma reflexão sobre os desafios. *In*: ALMEIDA, Flávio Aparecido de (org.). **Educação, linguagem e sociedade em pesquisa**. Guarujá: 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A análise de discurso é possível? **Línguas e instrumentos linguísticos**, n. 44, p. 138-156, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8657795. Acesso em: 15 out. 2023.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2018.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios & procedimentos. 13ª ed., Campinas: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise:** sujeito, sentido e ideologia. 3ª ed., Campinas: Pontes Editores, 2017.

PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza *et al*. Subjetividade: um diálogo interdisciplinar. **Interação em Psicologia**, v. 15 (n. especial), p. 1-13, 2011. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/25365/16994. Acesso em: 03 out. 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em:

https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017. Acesso em 14 set. 2024.

PAZ, João Paulo Oliveira da; SEGADAS-VIANNA, Claudia; LIMA, Caroline. Educação especial e inclusiva na formação de professores que ensinam matemática: uma revisão sistemática. **Com a Palavra, o Professor**, v. 7, n. 17, p. 143-164, 2022. Disponível em: http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP/article/view/772. Acesso em: 23 nov. 2023.

PÊCHEUX, Michel. **Análise de discurso:** Michel Pêcheux textos escolhidos. Seleção e organização por Eni Puccinelli Orlandi. 3ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 7ª ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi *et al*. 5ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2018.

PEREIRA, Jamyle Paloma de Oliveira; QUEIROZ, Simone Moura. A orquestra da vida apresenta a relação entre a subjetividade e o ensino de matemática. **Abakós**, v. 11, n. 1, p. 83-103, 2023. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/abakos/article/view/28860. Acesso em: 06 out. 2023.

PERES, Rodrigo Sanches; BORSONELLO, Elizabethe Cristina; PERES, Wiliam Siqueira. A esquizoanálise e a produção da subjetividade: considerações práticas e teóricas. **Psicologia em Estudo**, v. 5, p. 35-43, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/LTkCQWWnYQH5ChXMjqGBX7D/. Acesso em: 29 set. 2024.

PIETZAK, Julianne D. C.; PIRES, Rogério Sousa. Marcos legais e políticos da educação de surdos no Brasil. **Signo**, v. 48, n. 93, p. 50-63, 1 nov. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.17058/signo.v48i93.18659. Acesso em: 23 set. 2024.

PINTO, Juverlande Nogueira; CHISTÉ, Bianca Santos. Linhas Cartas-Intensidades, uma pesquisa no modo cartografia. *In:* LEITE, Kécio Gonçalves (Org.). **Formação docente, saberes profissionais e inclusão em educação matemática**. Porto Velho: EDUFRO, 2022. p. 265-283.

PONTE, João Pedro M. da; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo: Ed. Unesp, 1999. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, v. 15, n. 17, p. 83-126, 2002. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10608.Acesso em: 04 out. 2023.

PONTES, Edel Alexandre Silva. A linguagem universal: Matemática suas origens, símbolos e atributos. **Revista Psicologia & Saberes**, v. 8, n. 12, p. 181-192, 2019. Disponível em: https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/1085. Acesso em: 23 jun. 2023.

POSADA, Jorge Eliécer Martínez; ORDÓÑEZ, Carolina Ochoa. Actitud esquizoanalítica. Esquizoanálisis, un método menor de descomposición del dispositivo capitalista. **Tabula Rasa**, n. 26, p. 221-245, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.25058/20112742.195. Acesso em: 29 set. 2024.

PRADO FILHO, Kleber; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais. **Barbarói**, n. 38, p. 45-49, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0104-65782013000100004&script=sci_arttext. Acesso em: 08 dez. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/T55NhKLDWBBWnZvNCTJ5Qqk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 set. 2024.

QUADROS, Ronice Müller de. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista:** Revista de Educação e Processos Inclusivos, n. 5, p. 81-111, 2003. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246. Acesso em: 29 set. 2024.

QUEIROZ, Julia Graziela Bernardino de Araújo; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. Política educacional e pedagógica da educação especial na perspectiva da educação inclusiva na rede de ensino público de Manaus. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 233-248, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/WPCq9MJGxq6zytWmH4Vgrvj/. Acesso em: 27 nov. 2023.

RIBEIRO, Alessandro Pinto *et al*. A linguagem no ensino de Matemática e Ciências na visão dos professores: problematizando os discursos docentes. **Revista Educação em Rede:** formação e prática docente, v. 4, n, 5, p. 35-48, 2015. Disponível em: https://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/416. Acesso em: 05 out. 2024.

RIBEIRO, Dilson Ferreira; LARA, Isabel Cristina Machado de. O ensino da Matemática para estudantes com paralisia cerebral: ações que contribuem para a inclusão de todos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, p. e0173, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/6tHZqTdSgfnrnwS8yV8FHbm/. Acesso em: 26 nov. 2023.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROCHA, Manuela Lima Carvalho da *et al*. Rede de conhecimento e educação especial: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 527-544, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/9NHB6NtQXwBDZBdRfSt6Wcx/. Acesso em: 27 nov. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento

profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008. Acesso em 14 set. 2024.

ROMAGNOLI, Roberta. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Indisciplinar**, [*S. l.*], v. 2, n. 2, p. 33–52, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/indisciplinar/article/view/32713. Acesso em: 29 set. 2024.

ROSSATO, Maristela; MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, p. 289-298, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200011. Acesso em: 23 jun. 2023.

ROTONDO, Margareth Sacramento; DUTRA, Leandro Barreto. No desarranjo do arranjo: processos formativos em experimentação com geometrias. **Alexandria:** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 55-69, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p55. Acesso em 13 fev. 2024.

RUIDIAZ, Paola Judith Amaris; MIARKA, Roger. Escrita-corpo-experiência e literatura: que pode o escrever (na pesquisa) [em educação matemática]? **Alexandria**: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 13-31, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p13. Acesso em 13 fev. 2024.

SANDELOWSKI, Margarete; BARROSO, Julie. **Handbook for synthesizing qualitative research**. New York: Springer Publishing Company, 2006.

SANTANA, Flávia Cristina de Macêdo; BARBOSA, Jonei Cerqueira. A relação universidade/escola e o Programa Residência Pedagógica/subprojeto de Matemática: estratégias de poder e modos de subjetivação. **Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática**, v. 4, n. 2, p. 1-24, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.34179/revisem.v4i2.11755. Acesso em: 12 jul. 2022.

SANTOS, Evanir Gomes dos. Desafios da prática educacional ao estudante surdo em sua alteridade. **Revista Teias**, v. 24, n. 73, p. 160-171, abr./jun. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052023000200160&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 set. 2024.

SANTOS, Geandra Claudia Silva; OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; ANACHE, Alexandra Ayach. Políticas de Educação Especial no Brasil: ameaças, contradições e descontinuidades. **Série-Estudos**, v. 28, n. 62, p. 11-34, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2318-19822023000100011&script=sci_arttext/. Acesso em: 27 nov. 2023.

SANTOS, Raquel Lucques dos; SANGIOGO, Fábio André; RIBEIRO, Marcus Eduardo Maciel. O que dizem as leis presentes nos documentos vigentes do sistema educacional sobre a avaliação da aprendizagem para estudantes surdos? **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 9, n. 3, p. 99-114, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.53003/redequim.v9i3.5619 . Acesso em 03 out. 2024.

SANTOS, Rayssa Feitoza Felix dos. **Relação entre o professor de matemática e o**

intérprete de Libras: diferenças e repetições no processo de ensino. 2020. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) — Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020.

SANTOS, Vinício de Macedo. A matemática escolar, o aluno e o professor: paradoxos aparentes e polarizações em discussão. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 25-38, 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000100003. Acesso em: 09 out. 2023.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289. Acesso em: 12 out. 2023.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é a subjetividade?** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José; FELLINI, Dinéia Ghizzo Neto. Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15476. Acesso em: 12 out. 2023.

SILVA, Ana Lúcia Calbaiser da; PEREIRA, Sueli Aparecida; ZORZO, Viviani. Além das mãos: marcos legais da inclusão do surdo no contexto educacional. **Revista Educação Especial em Debate**, [*S. l.*], v. 7, n. 13, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/38229. Acesso em: 05 out. 2024.

SILVA, Ana Maria Costa. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 89-109, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000300006. Acesso em: 08 out. 2023.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em estudo**, v. 19, p. 261-271, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-737222245009. Acesso em: 05 out. 2024.

SILVA, Jerto Cardoso da; GARCIA, Edna Linhares. Produção de subjetividade e construção do sujeito. **Barbaroi**, n. 35, p. 189-198, 2011. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-65782011000200013. Acesso em: 06 out. 2023.

SILVA, Marcelo Soares Pereira; SILVA, Elenita Pinheiro Queiroz. Docência, reformas curriculares e formação docente no Ensino Médio. **Revista Linhas**, v. 20, n. 43, p. 161-183, 2019. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238204320191 61. Acesso em: 08 out. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf. Acesso em: 08 out. 2023.

SILVA, Régis Henrique dos Reis. Balanço das dissertações e teses em educação especial e educação inclusiva desenvolvidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 601-618, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/qsxZ9QcRYfphKXcPkZHXbJy/. Acesso em: 23 nov. 2023.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In:* SKLIAR, Carlos. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

SKLIAR, Carlos. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. *In:* SKLIAR, Carlos. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa? **Estudos e pesquisas em Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 408-424, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000200010. Acesso em: 23 jun. 2023.

SOUZA, Maria Cecília Correa de; ULIANA, Marcia Rosa. Uma análise sobre a concepção de professoras do AEE de Ji-Paraná – RO sobre o processo de ensino aprendizagem de matemática. *In:* LEITE, Kécio Gonçalves (Org.). **Formação Docente, Saberes Profissionais e Inclusão em Educação Matemática**. Porto Velho: EDUFRO, 2022. p. 219-240.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. Manaus: Instituto Census, 2014.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009a.

STROBEL, Karin. **História de educação dos surdos.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2009b.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª ed., Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo interdisciplinar: contradições, limites e possibilidades. **Perspectiva**, v. 31, n. 2, p. 591-614, 2013.Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p591. Acesso em: 09 out. 2023.

UMA PEQUENINA luz. Intérprete: Maria Bethânia. Autor: Jorge Sena. *In:* NOTURNO. Intérprete: Maria Bethânia. [*S. l.*]: Biscoito Fino, 2021. 1 CD, faixa 10.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Considerações sobre a matemática escolar numa abordagem histórica. **Cadernos de História da Educação,** n. 3, p.77-82, 2004. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/160367/363-1269-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 02 out. 2023.

VALENTE, Wagner Rodrigues. O lugar da matemática escolar na Licenciatura em Matemática. **Bolema:** Boletim de Educação Matemática, v. 27, p. 939-953, 2013. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/8287. Acesso em: 03 out. 2023.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/. Acesso em: 22 nov. 2023.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa.; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação e Realidade**, v. 41, n.3, p. 639-659, 2016. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/61083. Acesso em: 11 out. 2023.

VILELA, Denise S.; MENDES, Jackeline R. A linguagem como eixo da pesquisa em educação matemática: contribuições da filosofia e dos estudos do discurso. **Zetetiké**, Campinas, v. 19, n. 36, p. 7-25, jul./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646623/13562. Acesso em: 26 ago. 2024.

VIOLA DOS SANTOS, João Ricardo. O Matemático e a Barata. **Alexandria**: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 247-260, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p247. Acesso em 13 fev. 2024.

VIOLA DOS SANTOS, João Ricardo; PINTO, Thiago Pedro. Apresentação. **Alexandria:** Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 11, n. 3, p. 3-11, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.5007/1982-5153.2018v11n3p3. Acesso em 13 fev. 2024.

VIVAS, Deise Benn Pereira; TEIXEIRA, Elder Sales; CRUZ, Juan Alberto Leyva. Ensino de Física para surdos: um experimento mecânico e um eletrônico para o ensino de ondas sonoras. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 34, n. 1, p. 197-215, 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5976864. Acesso em 23 nov. 2023.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1891/189130424009. Acesso em: 20 out. 2023.

ZUCHI, Ivanete. A importância da linguagem no ensino de matemática. **Educação Matemática em Revista**, v. 11, n. 16, p. 49-55, 2004. Disponível em: http://funes.uniandes.edu.co/27054/1/Zuchi2018A.pdf. Acesso em: 03 out. 2023.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado por EFRAIM DE ALCÂNTARA MATOS como participante da pesquisa intitulada A IN(CON)CLUSÃO NA SUBJETIVIDADE DO DOCENTE DE MATEMÁTICA[1]. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa em questão é fruto dos estudos de doutoramento em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), na Universidade Federal do Ceará (UFC). Os instrumentos de coleta de dados serão aplicados ao longo do marco temporal destinado à realização da pesquisa, de acordo com os objetivos estipulados para a investigação.

Como instrumentos, compreende-se documentos públicos acerca da formação e atuação docentes e um roteiro de entrevista, no qual o pesquisador busca se aproximar de questões norteadoras deste trabalho, tais como: os modos de subjetivação de professores de matemática ao trabalharem com alunos surdos, compondo subjetividades tendo a matemática como linguagem de mobilização e articulação de saberes; a constituição discursiva acerca das práticas e das bases epistemológicas; a percepção acerca das mudanças paradigmáticas bem como incorporação de novas visões acerca da surdez.

As entrevistas serão realizadas remotamente através do uso de recursos tecnológicos adequados, de acordo com a disponibilidade de horário do(a) participante. Estima-se um tempo de uma hora e trinta minutos para a realização de cada sessão de entrevista, sendo esta composta por quinze questionamentos. A pesquisa é direcionada a docentes da rede estadual de ensino que ministrem as disciplinas da área de Matemática na Educação Básica e que atuem profissionalmente em municípios do Estado do Ceará.

A análise de dados será realizada mediante comparação dos resultados obtidos e do estudo dos discursos presentes, preservando-se o que foi estritamente respondido, escrito e/ou falado por você. Com o objetivo de compreender o processo de (trans)formação da prática docente em matemática com aluno surdo, suas interlocuções e influências na produção de subjetividades. Além disso, participar da vivência da pesquisa com instrumentos e métodos de

---

[1] O título da tese difere do título da pesquisa e o objetivo também foi modificado, mas sem perder o sentido que se tinha inicialmente. Ressalta-se que tais alterações não trazem prejuízos ou riscos aos participantes da pesquisa. Acrescenta-se que essa necessidade se deu após o processo de qualificação que para ser feito precisava de aprovação anterior no comitê de ética e a banca de qualificação julgou pertinente e necessária, demandando, assim, tais alterações.

coleta de dados pode auxiliar na compreensão de como articular essas informações e saberes em sua própria pesquisa científica que o(a) participante possa vir desenvolver futuramente.

Os riscos de participação em pesquisa desse gênero vinculam-se aos elementos contidos na sua resposta à entrevista. Você pode ficar exposto em relação a suas ideias, pensamentos e ações. Acrescenta-se o risco de você se sentir aborrecido(a) ou constrangido(a) em face das perguntas que serão realizadas. Por ser realizada de forma virtual, tem-se como risco adicional aqueles característicos aos meios eletrônicos que permitam o vazamento de informações. Embora seja uma medida que possui limitações para assegurar total confidencialidade, os pesquisadores comprometem-se em baixar os arquivos necessários de modo que não permaneçam na nuvem devido aos riscos de violação. Os dados coletados serão gravados em áudio e vídeo, sendo transcritos posteriormente, porém nenhum participante será exposto publicamente por meio de fotos, áudios e/ou filmagens. Além disso, nenhum nome de participante dessa pesquisa será revelado, uma vez que serão utilizados pseudônimos para o processo de análise de dados e a pesquisa será conduzida com respeito ao participante e às suas ideias. A divulgação das informações será realizada entre os profissionais estudiosos do assunto. Os resultados obtidos serão utilizados somente para esta pesquisa e não haverá pagamento por participação na investigação acadêmica. Vocês participam de forma voluntária. Será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases dela.

A qualquer momento o(a) participante poderá recusar a continuar participando da pesquisa, podendo retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

Endereço do/a(s) responsável(is) pela pesquisa:

Nome: Efraim de Alcântara Matos
Instituição: Universidade Federal do Ceará
Endereço: Av. Humberto Monte, s/n – Campus do Pici
Telefones para contato: +55 XX XXXX.XXXX

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

O abaixo assinado por _____, _____anos, RG:_____, declara que é de livre e espontânea vontade que está como participante de uma pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

_____, ____/____/___

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Efraim de Alcântara Matos	Data	Assinatura
Nome do profissional que aplicou o TCLE	Data	Assinatura

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____, nacionalidade _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____. AUTORIZO o uso de minha imagem e voz através de áudio recolhido por ocasião da realização de etapa virtual da pesquisa intitulada **A IN(CON)CLUSÃO NA SUBJETIVIDADE DO DOCENTE DE MATEMÁTICA**, realizada pelo pesquisador **Efraim de Alcântara Matos** para efeito de contribuir com o instrumento de coleta de dados entrevista necessário à produção da tese de doutorado em Ensino (RENOEN-UFC). A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional, apenas para efeitos de comprovação da participação dos pesquisados, e do áudio como fonte de dados para a pesquisa.

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens e voz não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem e voz ou a qualquer outro, e assino a presente autorização recebendo uma cópia do formulário preenchido, correspondendo à duas (02) via de igual teor e forma.

_____, dia _____ de _____ de _____.

_____

(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato:

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quem é você? Poderia se apresentar, por favor.
2. Quando começaram seus estudos formais?
3. Qual a primeira pessoa docente que você tem lembrança?
4. Qual seu primeiro contato com a matemática?
5. O que é matemática? Como você a definiria?
6. O que é ser professor(a)? Na sua visão? Na do aluno? Na do Estado? Na visão da escola?
7. Como foi seu ingresso no curso? Quais expectativas tinha? Foram atingidas? Por que fazer licenciatura em matemática?
8. Você conhecia pessoas surdas antes e durante a graduação? Na sua instituição havia alguma pessoa surda? Pensou em como seira ensinar matemática a elas?
9. Como foram as disciplinas e a composição do currículo do seu curso?
10. O exercício docente caminhava para enxergar a matemática de que forma?
11. Que influências você sente que têm (negando ou utilizando) na prática docente de matemática das pessoas com quem conviveu?
12. Quem era você na graduação? E na vida fora da faculdade?
13. Como se faz um(a) professor(a)? Qual o papel da escola nesse fazer?
14. Sente alguma dificuldade em ministrar aulas para aluno(a)s surdo(a)s? Se sim, quais?
15. Se fosse para ensinar outra disciplina, sua prática seria diferente?
16. O livro didático atende às necessidades de aluno(a)s ouvintes e surdo(a)s? Quais necessidades você poderia apontar?
17. O novo ensino médio modificou sua prática com aluno(a)s surdo(a)s? Como?
18. O que você deseja como professor(a) de matemática?
19. O que seus/suas aluno(a)s pensam sobre matemática? Surdos e ouvintes?
20. É possível aprender matemática sem ser alfabetizado?
21. Quais as principais dificuldades as pessoas surdas que você ensinou têm em matemática? Quais estratégias você utiliza/utilizou nessa docência?
22. O que poderia ser feito em sua formação para atuar com uma pessoa surda em aulas de matemática?
23. Você promove interações entre discentes em suas aulas? Como isso se dá entre surdos e ouvintes?

24. O que esperam de você enquanto professor(a) de matemática? Discente surdo(a), ouvinte, pais, escola, você mesmo(a)?
25. O que é necessário para se ensinar matemática a alguém? Existe diferença se essa pessoa é surda ou ouvinte?
26. Como é a avaliação da aprendizagem? Há alguma adaptação?
27. O que é a surdez? Como você poderia caracterizá-la?
28. Você conviveu com pessoas surdas na infância/adolescência?
29. Como foi seu primeiro contato com uma pessoa surda?
30. Há quanto tempo você trabalha em aulas de matemática com alunos surdos?
31. Como foi o início de suas experiências nessa sala de aula com aluno(a)s surdo(a)s? O que mudou com a prática?
32. Como seus/suas professore(a)s da educação básica lhe veriam hoje em dia? E do ensino superior?
33. Como você vê a educação especial? E inclusiva?
34. Como são as reuniões com pais de alunos surdos?
35. É preciso saber Libras para ensinar matemática a uma pessoa surda?
36. Você sabe falar Libras? Como aprendeu? Conseguiria dar aulas em português e em Libras sobre a matemática?
37. Qual o papel do intérprete em uma aula de matemática?
38. O que é a Libras para o intérprete? Ele precisa saber matemática para atuar na sua aula?
39. Como você se comunica com pessoas surdas?
40. Você já sentiu algum receio de no processo de interpretação o sentido de um elemento matemático mudar de contexto?
41. Você conhece políticas públicas voltadas à educação de pessoas surdas? Se sim, quais?
42. Qual a participação das pessoas surdas na construção da escola, do currículo escolar, do seu planejamento de aulas?