



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
CURSOS DE MESTRADO E DOUTORADO**

THIAGO LEMES DE OLIVEIRA

**HISTÓRIAS DE UMA ALUNA SURDA, UM PROFESSOR-INTÉRPRETE DE
LIBRAS/PESQUISADOR E O CURRÍCULO VIVIDO NA ESCOLA**

**UBERLÂNDIA
2025**

THIAGO LEMES DE OLIVEIRA

HISTÓRIAS DE UMA ALUNA SURDA, UM PROFESSOR-INTÉRPRETE DE
LIBRAS/PESQUISADOR E O CURRÍCULO VIVIDO NA ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Estudos Linguísticos como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Estudos
Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e
Linguística Aplicada

Linha de pesquisa: Linguagem, ensino e
sociedade

Orientadora: Prof.^a Dra. Dilma Maria de Mello

UBERLÂNDIA
2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

O48
2025

Oliveira, Thiago Lemes de, 1986-
Histórias de uma aluna surda, um professor-intérprete
de Libras/pesquisador e o currículo vivido na escola
[recurso eletrônico] / Thiago Lemes de Oliveira. - 2025.

Orientadora: Dilma Maria de Mello.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.123>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Mello, Dilma Maria de, 1963-
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074

THIAGO LEMES DE OLIVEIRA

HISTÓRIAS DE UMA ALUNA SURDA, UM PROFESSOR-INTÉRPRETE DE
LIBRAS/PESQUISADOR E O CURRÍCULO VIVIDO NA ESCOLA

Tese aprovada para a obtenção do título de Doutor
em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-
Graduação em Estudos Linguísticos da
Universidade Federal de Uberlândia, pela banca
formada por:

Uberlândia, 30 de janeiro de 2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Dilma Maria de Mello (UFU) – Orientadora

Prof. Dr. William Mineo Tagata (UFU) – Membro interno

Prof.^a Dra. Marileide Dias Esqueda (UFU) – Membro interno

Prof.^a Dra. Judith Mara de Souza Almeida (IFMG) – Membro externo

Prof.^a Dra. Tânia Regina de Souza Romero (UFLA) – Membro externo



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese de doutorado - PPGEL				
Data:	Trinta de janeiro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:00	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	12113ELI025				
Nome do Discente:	Thiago Lemes de Oliveira				
Título do Trabalho:	Histórias de uma aluna surda, um professor-intérprete de Libras/pesquisador e o currículo vivido na escola				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Formação Docente: construindo práticas inclusivas nas aulas de línguas				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Dilma Maria de Mello - UFU, orientadora da Tese; William Mineo Tagata - UFU; Marileide Dias Esqueda - UFU; Judith Mara de Souza Almeida - IFMG; Tânia Regina de Souza Romero - UFLA.

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Dilma Maria de Mello, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovado.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marileide Dias Esqueda, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/02/2025, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 03/02/2025, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Judith Mara de Souza Almeida, Usuário Externo**, em 04/02/2025, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dilma Maria de Mello, Professor(a) do Magistério Superior**, em 10/02/2025, às 14:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tania Regina de Souza Romero, Usuário Externo**, em 24/02/2025, às 20:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6047511** e o código CRC **92D4EDEF**.

AGRADECIMENTOS OU CELEBRAÇÃO?

Refleti bastante antes de escrever estes agradecimentos. Embora esteja no início da pesquisa, esta foi a última parte que escrevi. Por algum tempo, fiquei pensando sobre a palavra “agradecimento” e seu significado. Concluí que, para mim, “agradecimento” representa muito mais do que simplesmente dizer “obrigado” ou ser grato. A palavra “agradecer”, por algum motivo que não sei explicar, me remete às palavras “agrado” e “ceder”. Assim, entendo que agradecer consiste em celebrar junto, em agradar a si e agradar-se com o outro, em ceder-me e em conceder honra a todas as pessoas envolvidas nos motivos pelos quais sou grato.

Seria impossível mencionar o nome de cada pessoa a quem sou grato ao longo desses 39 anos de vida, então decidi selecionar alguns representantes de cada um dos grupos de pessoas com quem quero celebrar a finalização deste árduo trabalho. Talvez os representantes aqui nomeados sejam aqueles com quem tenho mais contato ou aqueles que estiveram mais próximos a mim, nos momentos em que eu realizava esta pesquisa. Não sei dizer ao certo, mas sei que quero que todas as pessoas que fizeram parte da minha história se sintam representadas aqui pelas pessoas que nomeei.

Para começar, celebro com minha família, representada aqui pela minha mãe, Rosângela; minha segunda mãe e também minha tia, Marcela; minha terceira mãe e também minha avó, Marta (*in memoriam*); meu pai, João; minha madrinha e também tia, Silvana. Como sempre acreditei que família é também quem a gente escolhe, além dos laços consanguíneos, agradeço aos meus amigos, representados pelas minhas amigas Natália, Kelly, Daiana, Rubia, Mariana, Mariane, Amanda, Alice, Clarissa, meu generoso amigo Wendel e meu amigo e parceiro Michael.

Celebro com todos os meus professores, representados aqui pela “Tia Lucimara”, que, na educação infantil, com sua atitude e exemplo, me acolheu e despertou em mim o desejo de também ser professor. Celebro também com a professora Sueli Vichiatto, minha primeira professora surda, que compartilhou comigo sua língua e sua cultura, e com minhas orientadoras Tânia Regina de Souza Romero (mestrado) e Dilma Maria de Mello (doutorado), que, com seus ensinamentos, orientações, exemplos e pesquisas, despertaram o pesquisador que há em mim, assim como meu amor pela pesquisa científica.

Celebro também com cada um dos quarenta e nove alunos surdos que acompanhei ao longo de minha vida profissional de tradutor e intérprete de LIBRAS educacional, representados aqui por Nina, bem como com todas as pessoas surdas que me ensinaram e me acolheram em sua comunidade.

Celebro com meus colegas pesquisadores do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP), representados aqui por Debliane Pavini de Melo Comanetti e Flávia Cristina Guimarães Teixeira, que, por várias vezes, compartilharam minhas dúvidas, frustrações, lágrimas, sorrisos, conquistas e aprendizagens, constituindo-se como minha comunidade responsiva e fazendo da nossa relação e dos nossos encontros um lugar seguro, onde eu pudesse construir conhecimentos.

Celebro com meus revisores e amigos, representados aqui por Amanda Cristina Reis Romero e Rafael Sotto da Costa, que, muitas vezes, mesmo atarefados, sempre encontraram um espaço para revisar e polir meus textos.

Celebro com meus colegas de profissão, representados aqui pela tradutora-intérprete Letícia de Sousa Leite, a quem admiro e com quem tive o privilégio de trabalhar algumas vezes. E também com o Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), representado aqui pela professora Cristiane Carvalho de Paula Brito.

Celebro com todos os autores e autoras que tanto me ensinaram durante a realização desta pesquisa, representados por Jean Clandinin e Shaun Murphy, a quem tive a honra de apresentar esta pesquisa e receber *feedbacks* valiosos para concluí-la, assim como celebro com os membros da minha banca de defesa: as professoras Judith Mara de Souza Almeida, Marileide Dias Esqueda, Tânia Regina de Souza Romero e o professor William Mineo Tagata.

Finalmente, conforme acredito, celebro com aquele que me deu a vida, Jeová, o Criador de todas as coisas, e seu filho, Jesus Cristo, que entregou sua vida por mim.

Para todos vocês: meu sincero Agradimento em Ceder este trabalho.

“Eu amor você. Nina e Thiago aprender juntos sempre...”
(Nina, mensagem de vídeo em 31 de julho de 2023)

RESUMO

Nesta tese, analiso narrativamente a vivência e a construção do currículo vivido com uma aluna surda das séries iniciais do Ensino Fundamental. A Pesquisa Narrativa, na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2011), com base ontológica na experiência, segundo os estudos de John Dewey (1979, 2011), norteia o percurso teórico-metodológico desta pesquisa, possibilitando a composição de sentidos e discussão sobre as experiências e as histórias vividas, mais especificamente as minhas histórias de professor-intérprete de LIBRAS e pesquisador narrativo, além de Nina, a aluna surda que acompanhei. *Recordo-me de um dia, na primeira semana de aula, em que cheguei cinco minutos atrasado devido ao trânsito. Nina já estava na sala e a professora regente estava sentada em sua mesa, organizando algumas atividades enquanto os demais alunos conversavam, brincavam e corriam entre as fileiras de carteiras. Nina estava parada, observando toda a movimentação da sala, com um semblante tranquilo. Perguntei se estava tudo bem e ela respondeu que sim. Em seguida, perguntei se ela estava preocupada por eu não ter chegado e ela me olhou com uma expressão de quem não havia entendido. Repeti a pergunta e ela colocou a mão na cabeça, movimentando-a para indicar que não entendia o que eu estava perguntando. Usei mímicas e expressões corpóreo-faciais para me fazer entender. Quando, enfim, ela compreendeu o que eu estava tentando lhe perguntar, ela calmamente respondeu que estava me esperando. Fiquei aflito, questionando-me se ela não conhecia os sinais que eu havia feito ou se não sabia LIBRAS. Minutos depois, a professora disse à turma que havia uma aluna nova na sala e pediu que ela se apresentasse. Interpretei para Nina e esperei que ela dissesse seu nome. Para minha surpresa, ela novamente balançou a cabeça, indicando que não havia compreendido. Então, apontei para mim e soletrei meu nome em LIBRAS: T-H-I-A-G-O. Apontei para a professora, que observava toda a situação, e soletrei o nome dela. Em seguida, apontei para Nina e fiz uma expressão interrogativa, levantando minhas sobrancelhas, meus ombros e abrindo minhas mãos com as palmas para cima. Nina então apontou para si e soletrou: N-N-A. Traduzi seu nome para a professora e para seus colegas. Mas aquela letra faltando acabou com o meu dia. Aquela letra faltando significava muito mais do que apenas um conflito de linguagem. Nina não era alfabetizada em LIBRAS nem em Língua Portuguesa. Como uma menina de 10 anos de idade havia chegado ao terceiro ano do Ensino Fundamental sem saber ler ou escrever em Língua Portuguesa e, principalmente, sem saber se comunicar com as pessoas ao seu redor? Como eu poderia me comunicar com ela? Como poderia realizar o meu trabalho de ajudá-la a aprender, quando ela não compreendia o que eu traduzia ou ensinava? Qual era o seu entendimento de mundo? Quais eram seus saberes e como eu poderia acessá-los? Como a minha relação com Nina influenciaria seu desenvolvimento e aprendizagem? Que sentidos construiríamos diante das nossas experiências e vivências? Assim, como pesquisador narrativo e participante desta pesquisa, na tentativa de conhecer e compreender possibilidades de respostas para minhas indagações, abordo nesta tese aspectos como inclusão e exclusão, currículo como fluir de eventos na escola e na família, ética do cuidado e ética relacional, ensino e adaptação didática, além da experiência de tradução e interpretação durante o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula de uma escola pública.*

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa Narrativa. Experiências. Currículo. Surdez. Professor-intérprete de Libras.

ABSTRACT

In this thesis, I narratively analyze the experience of living and constructing the curriculum with a deaf student in the early grades of Elementary School. Narrative Inquiry, in the perspective of Clandinin and Connelly (2000, 2011), with an ontological basis in experience according to the studies of John Dewey (1979, 2011), guides the theoretical-methodological path of this research, enabling the meaning making process and discussion about experiences and the stories lived by, more specifically my stories as a teacher-interpreter of LIBRAS and narrative inquirer, and Nina's, the deaf student whom I accompanied as a participant in the research. *I remember one day in the first week of school when I arrived 5 minutes late due to traffic. Nina was already in the classroom; the lead teacher was sitting at her desk organizing some activities, while the other students were talking, playing, and running between the rows of desks. Nina was standing, observing all the activity in the room, with a calm expression. I asked if everything was okay, and she said yes. I then asked if she was worried that I hadn't arrived, and she looked at me with an expression as if she didn't understand. I repeated the question, and she placed her hand on her head, moving it to indicate that she didn't understand what I was asking. I used mime and body-facial expressions to make myself understood. When she finally understood what I was trying to ask her, she calmly replied that she had been waiting for me. I became anxious, questioning whether she didn't know the signs I had made or if she didn't know LIBRAS. A few minutes later, the teacher told the class that there was a new student in the room and asked her to introduce herself. I interpreted for Nina and waited for her to say her name. To my surprise, she again shook her head, indicating she had not understood. Then, I pointed to myself and spelled my name in LIBRAS: T-H-I-A-G-O. I pointed to the teacher, who was observing the whole situation, and spelled her name. Then, I pointed to Nina and made an interrogative expression, raising my eyebrows, shrugging my shoulders, and opening my hands with palms up. Nina then pointed to herself and spelled: N-N-A. I translated her name for the teacher and the classmates. But that missing letter ruined my day. That missing letter meant much more than just a language conflict. Nina was not literate in LIBRAS nor in Portuguese. How had a 10-year-old girl reached the third grade of elementary school without being able to read or write in Portuguese, and, more importantly, without knowing how to communicate with those around her? How could I communicate with her? How could I do my job of helping her learn when she didn't understand what I was translating or teaching? What was her understanding of the world? What were her knowledges, and how could I access them? How would my relationship with Nina influence her development and learning? What meanings would we construct from our experiences and lives? Thus, as a narrative inquirer and participant in this research, in an attempt to answer these questions, I address in this thesis issues such as inclusion and exclusion, curriculum as a flow of events, the familial curriculum making, ethics of care and relational ethics, teaching and didactic adaptation, translation and interpretation during the teaching and learning process in the classroom in a public school.*

KEYWORDS: Narrative Inquiry. Experiences. Curriculum. Deafness. Teacher-interpreter of Libras.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Autorretrato de Nina	27
Figura 2 - Capa do livro O que não cabe no meu mundo II Fofoca	35
Figura 3 - Desenho produzido por Nina em 11.08.2022 – Cena 1	36
Figura 4 - Desenho produzido por Nina em 11.08.2022 – Cena 2	37
Figura 5 - Fotocomposição dos classificadores de estômago	45
Figura 6 - Fotografia de Nina “batendo os dedinhos” para chegar ao resultado	56
Figura 7 - Fotografia da atividade de artes realizada por Nina em seu caderno	60
Figura 8 - Fotografia do vestido rosa preferido pela mãe de Nina	72
Figura 9 - Fotografia de Nina e eu dançando na festa junina	73
Figura 10 - Fotografia da cópia do poema As borboletas feita por Nina	77
Figura 11 - Fotografia de um filhote de passarinho dentro do ninho	80
Figura 12 - Meu currículo de 4As	86
Figura 13 - Símbolo Internacional da Deficiência Auditiva	98
Figura 14 - Símbolo Universal da Acessibilidade	98
Figura 15 - Imagem representativa da apresentação de Nina	106
Figura 16 - Primeira ilustração digital dos personagens Nina e Thiago	108
Figura 17 - Segunda ilustração digital dos personagens Nina e Thiago	110
Figura 18 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” - capa	111
Figura 19 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 1	112
Figura 20 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 2	113
Figura 21 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 3	114
Figura 22 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 4	115
Figura 23 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 5	116
Figura 24 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 6	117
Figura 25 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 7	118
Figura 26 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 8	119
Figura 27 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 9	120
Figura 28 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 10	121
Figura 29 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” – capa	123
Figura 30 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 1	124
Figura 31 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 2	125
Figura 32 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 3	126
Figura 33 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 4	127
Figura 34 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 5	128
Figura 35 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 6	129
Figura 36 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 7	130
Figura 37 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 8	131
Figura 38 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 9	132
Figura 39 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 10	133
Figura 40 - A última narrativa visual de Nina	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAS	Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
GI	Guia Intérprete
GPNEP	Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
SEE	Secretaria do Estado de Educação
TILS	Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
TILSP	Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

QUANDO MINHA EMPATIA SE TORNOU MINHA PROFISSÃO	14
Meu primeiro contato com a LIBRAS	15
Um desafio inesperado	16
1 MINHA RELAÇÃO COM A PESQUISA NARRATIVA E SUA RELAÇÃO COM MINHA PESQUISA	19
1.1 A Escola das Descobertas.....	24
1.2 Nina e eu: participantes de pesquisa.....	25
1.3 Que casulo é o seu?	28
1.4 Instrumentos para a composição dos textos de campo	29
2 NOSSAS NARRATIVAS SÃO NOSSAS EXPERIÊNCIAS: NINA E EU VIVENDO O CURRÍCULO	33
2.1 Nina, eu e a nossa primeira interação	33
2.2 O mistério de um “causo”	34
2.3 Do Sistema Digestório à educação sexual	45
2.4 Um ditado sem sentido que suscita outros sentidos	50
2.5 Flashback narrativo: eu aluno do primeiro ano do Ensino Fundamental	51
2.6 Agora ela bate os dedinhos	55
2.7 Flashback narrativo: nossos dias durante a pandemia	56
2.8 “Como ela sabe se não escuta?”	58
2.9 Flashback narrativo: Nina entendeu que éramos diferentes	61
2.10 O momento em que Nina começou a conhecer seu corpo	66
2.11 Uma semana de ensaios: agora a música e a dança fazem parte de mim	71
2.12 Uma borboleta livre para voar	76
2.13 Nina e o choro do passarinho	79
3 NINA E EU CONSTRUINDO NOSSO CURRÍCULO DE VIDAS.....	82
3.1 Minhas compreensões sobre currículo: um antes e depois da Pesquisa Narrativa ...	82
3.2 O que aprendi das experiências que vivi com Nina.....	88
3.3 Minhas percepções com Nina.....	91
3.4 Minhas percepções a partir do contato com a família de Nina.....	95
3.5 Minhas percepções sobre a promoção do intercâmbio cultural.....	97
4 A PESQUISA NARRATIVA PROPORCIONANDO QUE EU VISLUMBRASSE UM MUNDO DE OUTRAS IDEIAS E POSSIBILIDADES	101
4.1 E agora, o que faço com tudo isso?	104

4.2	Uma narrativa que Nina poderia ler	107
5	OLHANDO PARA TRÁS E VISLUMBRANDO NOVOS CAMINHOS	135
5.1	O que sou para Nina?.....	137
6	CARTA APRESENTADA NA DEFESA	141
	REFERÊNCIAS.....	146

QUANDO MINHA EMPATIA SE TORNOU MINHA PROFISSÃO

Sou uma pessoa empática. Embora seja filho único, desde pequeno, gostava de partilhar tudo o que tinha com meus primos, meus amigos ou colegas da escola. Dos meus seis aos onze anos de idade, fui vítima de pedofilia (Caso deseje saber mais sobre isso, poderá consultar o artigo: LEMES, Thiago Oliveira; ROMERO, Tânia Regina de Souza. Da imersão à emersão: narrativa e transitividade na ressignificação do eu. *Ornanon*, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 35-50, 2021) e a única consequência positiva daquela experiência foi, e ainda é, a potencialização do meu desejo de cuidar. Cuidar de mim e dos outros ao meu redor.

Impulsionado por esse desejo, quando criança, meu sonho era me formar em medicina, pois, em minha cabeça, esta seria a única forma de ajudar o maior número de pessoas possível. Todavia, com as condições financeiras da minha família e o sistema educacional da época, que não concedia bolsas de estudo ou subsídios financeiros, embora tenha sido aprovado em um dos vestibulares mais concorridos do país, não pude cursar a tão sonhada medicina.

Arelado ao meu desejo de cuidar, estava a minha paixão por aprender e ensinar. Assim, devido às oportunidades que me foram apresentadas ao longo da vida, acabei me formando como Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) e professor.

Em março de 2021, iniciei meu doutoramento no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde passei a integrar o Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP). Este é um grupo que investiga de modo teórico-metodológico a Pesquisa Narrativa criada por Clandinin e Connelly (2000, 2011), situada ontologicamente na experiência deweyana (Dewey, 1979) sobre aprendizagem. O GPNEP é liderado por minha orientadora, a professora doutora Dilma Maria de Mello, e tem por foco o contexto de formação de professores e suas experiências.

Em minha primeira participação no GPNEP, após minha apresentação, em que falei sobre meu trabalho como Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP) e professor de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), fui indagado se havia surdos em minha família. Ao responder que não, houve uma curiosidade do porquê da minha escolha profissional. Com a vontade de responder a indagação feita e considerando a perspectiva da pesquisa narrativa segundo Clandinin e Connelly (2000, 2011), escrevi minhas narrativas iniciais, que passo a compartilhar.

Meu primeiro contato com a LIBRAS

Era o ano 2000, para mim, um ano de várias incertezas. As pessoas e a mídia falavam das profecias do fim do mundo, do “BUG” do milênio (uma possível falha nos sistemas de computação de escala mundial, prevista para a virada do ano de 1999 para 2000), do domínio da internet e dos movimentos terroristas, enquanto eu me preocupava com o que faria do meu futuro, que carreira escolheria ou se realmente haveria um futuro. Eu tinha 14 anos e estava cursando o 8º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de minha cidade. Naquele ano, fui eleito líder de sala e membro do grêmio estudantil. Pouco tempo depois dessa eleição, Caio (nome fictício) foi transferido para minha sala, um colega surdo que não falava português e não conseguia estabelecer relações com os colegas ou professores por usar LIBRAS para se comunicar. Naquela época, ninguém em minha escola conhecia aquela língua, não havia intérpretes de LIBRAS profissionais em minha região e a LIBRAS ainda não havia sido oficializada em nosso país. Todos os professores pareciam estar assustados ao saber que tinham um aluno surdo que não era alfabetizado em Língua Portuguesa e que “não falava”. Talvez por esse motivo, o excluam, ignorando a sua presença, deixavam-no isolado, às vezes nem mesmo pronunciando seu nome durante a chamada de classe, alguns preferiam perguntar a outro aluno se Caio estava presente. Lembro-me que alguns professores levavam desenhos impressos em mimeógrafos para que ele colorisse enquanto o resto de nós se dedicava a fazer os exercícios propostos.

Ver tudo aquilo acontecer com um colega enquanto ocupava uma posição de liderança estudantil era inconcebível para mim e, como já gostava de aprender outros idiomas, me aproximei de Caio. Comecei a aprender LIBRAS com ele e com um grupo da igreja que eu frequentava e, com outros membros da igreja, eu realizava um trabalho de evangelização para surdos. Pouco tempo depois, estava participando dos encontros da comunidade surda local, que aconteciam na praça central da minha cidade, aos sábados após as 17 horas, onde os surdos da minha cidade e de cidades menores mais próximas se reuniam.

Naqueles encontros, eu transitava entre as rodas de surdos, atento a cada sinal que era feito. Por vezes, durante nossas conversas, eu não compreendia o que estava sendo sinalizado. Então, eu me dirigia a Caio e repetia o sinal que não havia entendido. Ele explicava para mim com mímicas ou pedia ajuda de outro surdo presente na roda, que geralmente soletrava em alfabeto manual a palavra correspondente em Língua Portuguesa ao sinal, para que eu pudesse entender o que estava sendo dito.

Fui ficando conhecido pela comunidade surda da minha cidade. Chegava da escola e lá estava, na porta da minha casa, algum surdo me esperando para o/a acompanhar ao médico, ao banco, ao advogado ou simplesmente para fazer uma ligação telefônica para alguém. Meu pai ficava muito bravo, dizia que não queria aquelas pessoas na porta de casa, enquanto minha mãe tentava amenizar a situação, raciocinando que não havia ninguém que intercedesse por eles e que, por isso, eles vinham até mim.

Em pouco tempo, tornei-me o primeiro intérprete de LIBRAS informal da escola, já que, durante as aulas e alguns eventos escolares, enquanto aluno, interpretava para o Caio. Depois de quatro anos, após fazer alguns cursos livres e de extensão em LIBRAS, fui contratado pelo governo do estado como o primeiro tradutor e intérprete de língua de sinais educacional da minha cidade. Depois de alguns meses de trabalho, ingressei no curso Normal Superior, uma vez que a licenciatura plena em Pedagogia ainda estava sendo regulamentada e o curso de Licenciatura em Letras-LIBRAS ainda não existia.

Minha empatia e necessidade de cuidar nortearam o meu olhar para Caio, em uma época em que os surdos e sua língua ainda eram invisíveis para o sistema legal brasileiro. Essa narrativa resgata minhas memórias do ano 2000, mas a LIBRAS só foi oficializada no ano de 2002, por meio da Lei Federal nº 10.436, sendo regulamentada posteriormente pelo Decreto Federal nº 5.626, de 2005, que também reconheceu os sujeitos surdos ou com deficiência auditiva como cidadãos brasileiros.

Após esses reconhecimentos legais, aos poucos foram sendo criados exames de proficiência linguística, cursos de extensão, graduação e pós-graduação com foco no ensino e tradução de LIBRAS-Língua Portuguesa para pessoas surdas. Isso me possibilitou sair da informalidade, quando, no ano de 2006, obtive a minha primeira certificação profissional como Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (TILSP), emitida pelo Ministério da Educação. Esta certificação, hoje inexistente, devido à criação dos cursos de Letras-LIBRAS nas modalidades de bacharelado e licenciatura, Tradução e interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa, na modalidade de bacharelado e outras especializações em LIBRAS, eram titulações concedidas a partir de uma prova de proficiência linguística conhecida como ProLIBRAS.

O ProLIBRAS era aplicado, anualmente, em algumas universidades conveniadas e concedia aos TILSPs a autorização para trabalhar como instrutores e/ou tradutores de LIBRAS. Foi somente no ano de 2010 que a profissão de TILSP foi oficializada e regulamentada no Brasil, por meio da Lei Federal n. 12.319. No ano de 2013 graduei-me em Pedagogia, em 2019 conclui um mestrado em educação e em 2022 a minha segunda licenciatura em Letras-Libras, mas desde 2003 tenho trabalhado como TILSP em diversas esferas da sociedade, principalmente no âmbito educacional, como TILSP ou professor de LIBRAS.

Neste âmbito educacional, no ano de 2020, um ano antes de iniciar meu doutoramento, fui contratado como TILSP em uma escola estadual no interior do estado de Minas Gerais, para atuar no 3º ano do Ensino Fundamental. Foi a primeira vez, após dezoito anos de trabalho, que fui contratado para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como pedagogo, eu estava empolgado em finalmente colocar em prática minhas aprendizagens teórico-didáticas para atuar com crianças, mas não dimensionava os desafios que enfrentaria.

Um desafio inesperado

Todo início de ano era a mesma coisa: eu reunia minha documentação pessoal e me enchia de expectativas angustiantes, pensando se conseguiria um novo contrato de trabalho ou não e, caso conseguisse, em que escola trabalharia. O processo de contratação de tradutores e intérpretes de Libras no estado de Minas Gerais, para mim, era um processo vergonhoso, diria

até humilhante. Em um dia agendado pela Secretaria Regional de Ensino, eu me dirigia a uma escola da minha cidade, onde todas as outras escolas também se reuniam para apresentar suas vagas, sem informar quem eram os alunos matriculados, seu nível de aprendizagem ou suas necessidades individuais específicas. Esse processo era conhecido como “leilão de vagas”.

Seguindo uma listagem classificatória que priorizava, primeiramente, o maior tempo de trabalho no estado e, em seguida, a formação acadêmica, cada um dos candidatos era chamado, um a um, na frente um dos outros, para escolher a escola onde queriam trabalhar, sem nem sequer saber quem seriam os estudantes que iriam acompanhar.

Em todos os leilões de vagas, eu me sentia como um gado de corte. Na primeira rodada, a disputa começava. Todos/as os/as candidatos/as pleiteavam uma vaga de trabalho, pedindo para verificar a documentação do concorrente, no intuito de encontrar a menor e mais insignificante falha, a fim de desclassificá-lo/a, enquanto o/a estudante surdo/a e suas necessidades individuais, que deveriam ser o foco daquele processo, nem eram considerados.

Em 2020, participei de mais um processo de leilão, com as mesmas etapas e os mesmos sentimentos que eu tinha ao participar delas. Porém, algo estava diferente. Após escolher a escola em que eu trabalharia, recebi uma breve informação contextual sobre o perfil da aluna surda que eu iria acompanhar. Uma representante da gestão escolar, após me dar as boas-vindas, me disse que a aluna tinha 9 anos, que estudava na escola desde os 7, que faltava muito às aulas e que, talvez por consequência das faltas, ainda não estava alfabetizada em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais. A representante também mencionou que, devido a essas necessidades, a aluna precisava de um tradutor-intérprete de Libras que também fosse pedagogo, como eu, pois uma das minhas atribuições, além de traduzir, seria ensiná-la tanto as duas línguas, quanto os demais conteúdos escolares em que ela tivesse alguma dificuldade.

Eu estava tão feliz por ter conseguido mais um ano de contrato, garantindo assim o meu sustento, que naquele momento nem parei para refletir sobre aquelas informações. Simplesmente agradei e fui para minha casa, ansioso pelo primeiro dia de trabalho na semana seguinte. Porém, depois que a euforia de conseguir o novo contrato passou, comecei a refletir sobre aquela aluna, sobre meu trabalho com ela, sobre minha primeira experiência como tradutor e intérprete nos anos iniciais, e, com essa reflexão, várias indagações invadiram minha mente.

Como uma menina de 9 anos de idade havia chegado ao terceiro ano do Ensino Fundamental sem saber ler ou escrever em Língua Portuguesa e, principalmente, sem saber falar com as pessoas à sua volta? Como eu poderia me comunicar com ela? Como poderia realizar o meu trabalho, de ajudá-la a aprender, se ela não compreenderia o que eu traduziria? Como era o seu entendimento de mundo? Quais eram seus saberes e como eu poderia acessá-los? Como a minha relação com ela influenciaria seu desenvolvimento e como eu seria afetado pela nossa relação? Que currículo poderíamos viver naquele contexto?

Eu estava quebrado, totalmente retirado da minha zona de conforto, ou, como dizem Clandinin e Connelly (2011), eu estava “*puzzled*”. Naquele momento, eu não compreendia, mas toda aquela desconstrução seria fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Com aquelas indagações em mente, durante o doutorado, decidi investigar as experiências vividas com aquela aluna surda em uma escola pública no interior de Minas

Gerais, Brasil, e o currículo que, juntos, construímos. A partir dessa investigação, escrevi esta tese, a qual foi organizada da seguinte forma:

No capítulo um, intitulado “Minha relação com a pesquisa narrativa e sua relação com minha pesquisa”, apresento a abordagem teórica, o contexto da pesquisa e sobre nós, Nina (nome fictício) e eu, seus participantes. No capítulo dois “Nossas narrativas são nossas experiências”, compartilho e discuto narrativamente as experiências vividas por Nina e eu. No capítulo três intitulado “Nina e eu construindo nosso currículo de vidas”, compartilho o nosso processo de construção curricular a partir das experiências que juntos vivemos, possibilitando mudanças de vidas. No capítulo quatro “A pesquisa narrativa proporcionando que eu vislumbrasse um mundo de outras ideias e possibilidades”, reflito sobre o meu percurso teórico-metodológico enquanto pesquisador, a partir das experiências vividas durante o desenvolvimento desta tese. Por fim, na seção intitulada “Olhando para trás e vislumbrando novos caminhos!”, exploro minhas aprendizagens e projeções a partir desta pesquisa.

1 MINHA RELAÇÃO COM A PESQUISA NARRATIVA E SUA RELAÇÃO COM MINHA PESQUISA

Durante o mestrado, fiz uma Pesquisa de Narrativa Autobiográfica, com a qual me identifiquei muito. Como a Universidade Federal de Lavras (UFLA), onde cursei o Mestrado Profissional em Educação, ainda não oferecia o doutorado em Educação ou em Estudos Linguísticos (minhas áreas de interesse). Após pesquisar alguns programas em outras universidades, optei por concorrer ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob a linha de pesquisa “Linguagem, ensino e sociedade”, sendo aprovado para ingressar na turma de 2021.

Naquela ocasião, todo o processo seletivo e o desenvolvimento do curso foram realizados de forma remota, já que vivíamos o confinamento de um atípico ano pandêmico. Assim, por não termos contato com nossos futuros professores e orientadores, como parte do processo seletivo, o PPGEL solicitou que os aprovados indicassem dois possíveis orientadores para sua pesquisa. Como eu não conhecia ninguém do corpo docente da UFU, recorri à minha orientadora do mestrado, a professora doutora Tânia Regina de Souza Romero, para saber se ela poderia sugerir-me alguém e, certa de sua indicação, ela sugeriu a professora doutora Dilma Maria de Mello, dizendo que ela também trabalhava com pesquisa narrativa e que seria a melhor escolha para me orientar.

Confiando naquela sugestão, indiquei o nome da professora Dilma Maria de Mello como minha primeira opção de orientação e quase não acreditei quando obtive a resposta de que ela havia aceitado me orientar. Eu estava muito tranquilo, pois, na minha cabeça, aquela era uma oportunidade de dar sequência aos meus estudos sob a mesma abordagem. No entanto, eu estava errado.

Logo na primeira aula do doutorado, em uma disciplina intitulada *Tópicos em Linguística Aplicada: perspectivas de práticas inclusivas no processo de ensino e aprendizagem de línguas*, ao se apresentar, a professora Dilma explicou que trabalhava com Pesquisa Narrativa, segundo a abordagem realizada pelos pesquisadores canadenses Jean Clandinin e Michael Connelly. A Pesquisa Narrativa proposta por Clandinin e Connelly (2004) considera que:

Narrativa é o fenômeno estudado na pesquisa. Pesquisa narrativa, o estudo de experiências como história, então, é primeiro e principalmente uma forma de pensar sobre a experiência. Pesquisa narrativa como uma metodologia insere uma visão do fenômeno. Usar a metodologia de pesquisa narrativa é adotar

uma visão particular da experiência como fenômeno estudado (Connelly; Clandinin, 2004, p. 2 – tradução de Mello, 2005).

Inicialmente, me senti completamente perdido, sem entender como a narrativa poderia ser, ao mesmo tempo, o fenômeno e também o método de estudo. Essa ideia era completamente diferente do que eu havia estudado e produzido durante meu mestrado e a única similaridade que eu percebia era o fato de escrever narrativas a partir das experiências vividas.

Pouco tempo depois, quando recebi o livro escrito por Clandinin e Connelly, traduzido pelo GPNEP e intitulado *Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa* (2011), logo pensei: “Pronto, lá vêm esses dois com suas ideias mirabolantes que irão descontinuar meus pensamentos e colocar em xeque minhas certezas”.

No capítulo três desse livro, os autores se propunham a discutir as tensões entre a pesquisa narrativa e a pesquisa dominante. Mal sabiam eles que, com o título proposto, já estavam criando uma tensão na cabeça deste mero leitor e aprendiz de pesquisador narrativo. Tensão essa que ousou chamar de *julgamentos duvidosos*, compostos por uma série de autocríticas. Como eu poderia pensar narrativamente? O que é uma fronteira formalista? O que é uma narrativa dominante? Será que conseguirei compreender esses conceitos a partir da leitura deste capítulo?

Na introdução daquele capítulo, os autores, partindo de seu próprio trabalho como ponto de referência, destacaram quatro tensões vivenciadas por eles: o lugar da teoria, o equilíbrio da teoria, as pessoas e o lugar do pesquisador. Considerando as ideias de Schön (1983, 1987, 1991), Oakeshott (1962) e Johnson (1987) como compreensões que os incentivaram a pensar a pesquisa narrativa, Clandinin e Connelly (2000, 2011) discutiram conceitos como racionalismo técnico, reflexão na ação e objetivismo.

Conforme a compreensão de Clandinin e Connelly, Schön (1983) usou o termo “*racionalismo técnico*” para se referir a uma forma de pensar e/ou pesquisar que se preocupava mais com provas, demonstrações, experimentos e evidências, e que, naquele momento, Clandinin e Connelly entenderam ser uma perspectiva dominante no campo científico que poderia ser considerado como uma “história dominante” ou tradicional de investigação. Conforme compreendi, tratava-se de um modelo estruturado que não considerava as incertezas ou as singularidades.

Nas pesquisas de Johnson (1987), Clandinin e Connelly destacaram, o uso do termo “*objetivismo*” para abordar o olhar para si, o “*olhar do grande eu*” (p. 69). Enquanto eu lia essa metáfora, em minha mente eu auto indagava: *Mas o que é esse olhar do grande eu? O que é o “grande” desse “eu”?* E logo em seguida, continuando a leitura no mesmo parágrafo,

os autores explicaram que se tratava de uma forma de Johnson (1987) perceber que todos nós, independente do que acreditamos, possuímos uma noção objetivista, independente de quem somos, como se fosse possível uma objetividade neutra e sem subjetividade.

Bum! Comecei a me reconstituir à medida que lia aquelas ideias escritas por Clandinin e Connelly. No segundo parágrafo daquela seção, os autores discutiam, a partir dessas ideias, que “emoções, valores, experiências vividas no mundo, memória e explicações narrativas do passado não permanecem imóveis de modo a permitir a certeza” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 70). Embora a experiência não fosse mencionada diretamente por Schön (1983, 1987, 1991), Oakeshott (1962) e Johnson (1987), conforme apresentado por Clandin e Connelly (2000, 2011) ela era central em suas ideias.

Por exemplo, Clandinin e Connelly ressaltaram o desejo de Oakeshott (1962) em centralizar a experiência em suas pesquisas, denominada por ele como “o corpo”, ao refletir que “as pessoas, com seus preconceitos, influências, perspectivas e atitudes, são as inimigas da certeza”, e a denunciar que geralmente essas mesmas pessoas “não percebem o acúmulo da experiência, mas apenas sua função quando ela está convertida em fórmula” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 71).

Comecei a compreender que a pesquisa narrativa não se tratava de uma conversão das experiências em formas fixas. Ao falar sobre a primeira tensão, *o lugar da teoria*, Clandinin e Connelly (2011) chamavam a atenção para o fato de que, enquanto os pesquisadores formalistas começam a pesquisa pela teoria, os pesquisadores narrativos começam com a experiência, para então encontrar teorias.

Fiquei boquiaberto quando li que

a contribuição de uma pesquisa narrativa está mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa do que no de divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento na área [...]

o pesquisador narrativo não prescreve usos e aplicações gerais, mas cria textos que, quando bem escritos, oferecem ao leitor um lugar para imaginar seus próprios usos e aplicações (Clandinin; Connelly, 2011, p. 75-76).

O meu estado boquiaberto era exatamente isso: uma reação à genialidade de um texto bem escrito pelos autores canadenses, que me ofereciam um lugar para imaginar o uso da teoria na composição dos meus futuros textos de pesquisas.

Michael Connelly (2011) destacou ainda que, em sua compreensão, os formalistas “não consideravam a pesquisa narrativa como um modelo de pesquisa suficientemente teórico” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 76), mas que essa tensão pelo equilíbrio da teoria sempre existirá,

já que a pesquisa narrativa se relaciona com um modo de pensar, assim como o formalismo se relaciona com outra forma de pensar. Ao fazer a leitura dessa compreensão de Michael Connelly (2011), logo pensei que, se eu pudesse responder aos formalistas, assim como Michael o fez, eu simplesmente responderia que a pesquisa narrativa também possui um rigor teórico-metodológico, assim como qualquer outra abordagem de pesquisa.

Por fim, sobre as tensões relativas ao *lugar das pessoas e do pesquisador* na pesquisa narrativa, chamou-me a atenção a conclusão de Clandinin e Connelly (2011), conforme compreendi, de que: primeiro, as pessoas são uma corporificação das histórias vividas; e, segundo que, enquanto pesquisadores, também somos corporificações de nossas histórias, pois, ao pesquisar, enquanto seres holísticos que somos, pesquisamos com todo o nosso corpo. Discutindo isso com minha orientadora, comecei a entender que, como pesquisadores, somos muito mais do que apenas um cérebro, pois, durante a pesquisa, nossos olhos, ouvidos, mãos e todo o nosso corpo trabalham na produção de sentidos que constroem a pesquisa.

Aos poucos, com a leitura do livro *Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa* (2011), leitura de outras pesquisas, participação nas aulas, encontros do GPNEP, conversas com outros pesquisadores narrativos e com minha orientadora e principalmente, a vivência de minhas experiências, fui aprendendo que, ao narrar uma experiência, a forma como organizo minhas memórias e as narro, já são, em si, o processo de investigação em que ocorre a análise narrativa, “pois, ao escolher como e quando vou narrar uma experiência, já estou compondo sentidos sobre ela” (Mello, 2023. Fala durante a série *Análise Narrativa* publicada no perfil do GPNEP no *Instagram*). Essa aprendizagem possibilitou que eu compreendesse a Pesquisa Narrativa, definida, assim, pelos seus autores:

Para nós, a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Cabe dizer que o método narrativo é uma parte ou aspecto do fenômeno narrativo. Assim, dizemos que o método narrativo é o fenômeno e também o método das ciências sociais. (Clandinin; Connelly, 2011, p. 48).

Clandinin e Connelly (2000, 2011) pensam a narrativa como o principal meio de representação e compreensão da experiência. Esses autores foram profundamente influenciados pelas pesquisas de John Dewey (1979). Para Dewey, a experiência era um fenômeno pessoal e social que não ocorria de forma estática no tempo e espaço, e sim dinamizada pelo processo de partida das experiências passadas, gerando outras futuras, propiciando, portanto, o que Dewey (1979) chamou de *continuum* experiencial.

No estudo da experiência, para Mello, Murphy e Clandinin (2016), narrar uma experiência é um processo de investigação científica que vai muito além da simples contação de histórias sobre uma experiência vivida. Uma experiência pode ser contada, recontada, vivida e revivida. Por isso, a Pesquisa Narrativa aqui apresentada, além de narrar as experiências vividas por mim e pela participante surda, busca compreender toda a nossa construção e vivência do currículo durante esse processo, que exigiu um contínuo movimento de viver, contar e recontar.

Sobre esse exercício de recontar, é importante destacar que "não é contar de novo, mas compor sentidos da experiência já contada" (Mello, 2020 p. 49). Quando relembramos uma experiência de forma retrospectiva e atribuímos sentidos a ela para nós mesmos, ou quando compartilhamos esses sentidos com outros, possibilitamos o exercício de recontar.

Neste movimento de contar e recontar, percorri espaços que na pesquisa narrativa conhecemos como um espaço tridimensional da investigação narrativa que, para Clandinin e Connelly (2000, 2011) consiste em um lugar metafórico na: temporalidade (passado, presente e futuro), sociabilidade (com atenção aos eventos pessoais que se desenrolam) e lugar (os diferentes espaços em que as experiências acontecem).

Embora o conceito de "reviver" na Pesquisa Narrativa, conforme descrito por Dewey (1979), traduzido pelo GPNEP (2011) e por Mello (2024, durante encontros do GPNEP), geralmente não ocorra durante a realização da pesquisa; já que esse "reviver" é mais comumente uma prospecção de aprendizagem para futuras experiências semelhantes, considero-o uma parte latente da minha pesquisa. Esse entendimento baseia-se na possibilidade de, no futuro, eu vivenciar novas experiências similares às que narrei nesta pesquisa e com a aprendizagem construída, poder pensar de maneira diferente, agir de forma distinta e construir novos sentidos e aprendizagens.

Ao fazer o exercício constante de contar e recontar minhas experiências, a fim de construir essa pesquisa, tomei consciência de algumas tensões, seja na minha escrita narrativa ou na minha fala ao justificá-la. Para Mello, Murphy e Clandinin (2016), as tensões da pesquisa narrativa não se resumem à identificação de problemas e proposituras para sua solução, e sim em um espaço rico para investigação.

Outra compreensão relevante sobre a Pesquisa Narrativa, apresentada por Oliveira (2017), sob a orientação de Mello (2017), com base na caracterização proposta por Clandinin e Connelly, é que ela pode ser realizada a partir do contar de histórias (*telling*), geralmente sobre experiências vivenciadas anteriormente à realização da pesquisa, ou vivenciar de histórias

(*living*), em que as experiências são vivenciadas e narradas durante o desenvolvimento da pesquisa.

Nesta pesquisa, entendo que minha investigação narrativa se desenvolve predominantemente a partir do *living*, traduzido no livro *Pesquisa Narrativa* pelo GPNEP (2011) como “Pesquisa do vivenciar de histórias”. Portanto, apresento nas seções seguintes o contexto em que essas histórias foram vividas, bem como os participantes que as vivenciaram.

1.1 A Escola das Descobertas

Uma vez que na pesquisa do vivenciar de histórias, vivemos experiências e contamos histórias das experiências vividas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, vou contar nesta tese, as experiências que vivi com uma aluna surda na Escola Estadual das Descobertas (nome fictício), uma escola pública situada no interior do estado de Minas Gerais, Brasil.

Para contextualizar, quero começar dizendo que sempre fui aluno de escolas públicas periféricas e talvez por esse motivo tenha escolhido a Escola das Descobertas durante meu processo de contratação e designação funcional em 2020, conforme contei em minhas narrativas iniciais. Na escola, eu trabalharia como Professor-intérprete de LIBRAS (terminologia que adotei em função das atribuições de minha prática profissional, que serão explicadas ao longo desta tese). Aproveito para dizer que escolhi o nome fictício “Escola Estadual das Descobertas” após perceber que aquela escola seria o meu campo de pesquisa, um lugar que me traria a oportunidade de construir conhecimentos, descobrir minhas fragilidades e novas aprendizagens, tanto para minha vida pessoal quanto profissional.

A Escola Estadual das Descobertas era uma escola periférica de Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades regular, integral e técnico, oferecidas nos turnos matutino e vespertino. No ano de 2022, quando iniciei minha pesquisa em campo, a escola possuía 285 (duzentos e oitenta e cinco) alunos, 36 (trinta e seis) professores e 12 (doze) agentes educacionais (auxiliares de limpeza e cozinha, especialistas da educação, vice-diretora e diretora).

Embora eu tenha integrado o quadro docente da Escola das Descobertas no início do ano letivo de 2020, como Professor da Educação Básica – Intérprete de LIBRAS (PEB), o período de construção das narrativas que compõem esta pesquisa foi de maio a dezembro de 2022, após a aprovação do Comitê de Ética, em 19 de agosto de 2022, sob o parecer de número 5.589.357. Como disse anteriormente, iniciei meu trabalho na Escola das Descobertas como professor-intérprete de LIBRAS, no terceiro ano do Ensino Fundamental, traduzindo e ensinando alguns conteúdos de todas as vinte e cinco aulas semanais para uma aluna surda.

Quando realizei esta pesquisa, continuava atuando como professor-intérprete de LIBRAS, com vinte e cinco aulas semanais, mas, naquele período, traduzindo e ensinando alguns conteúdos do quinto ano do Ensino Fundamental. Embora as narrativas tenham sido construídas ao longo de minha atuação com a aluna surda no quinto ano, em 2022, algumas delas — como minhas narrativas iniciais — rememoram acontecimentos anteriores e posteriores a esse período.

Quero destacar ainda que, mesmo as narrativas que rememoram experiências anteriores ou posteriores ao ano de 2022, continuam diretamente ligadas ao meu trabalho como professor-intérprete de LIBRAS e às experiências que vivi com a aluna surda, que, junto a mim, apresento a seguir como participantes desta pesquisa.

1.2 Nina e eu: participantes de pesquisa

Nesta pesquisa, narro as experiências vivenciadas por dois participantes, Nina (nome fictício), como aluna Surda, e eu, como seu professor-intérprete de LIBRAS e pesquisador. Quero destacar que Gesser (2009) e Sacks (2010), em suas pesquisas, fazem o uso do termo Surdo (com S maiúsculo) para designar o indivíduo pertencente a um grupo linguístico e cultural distinto ao da população ouvinte, que faz uso da língua de sinais como a primeira língua de interação social e que se aceita como um sujeito diferente e não com deficiência. Assim, refletindo sobre esta distinção acerca da questão terminológica e sobre a postura de Nina, a partir deste momento, escolhi utilizar o termo Surda (com S maiúsculo) para me referir a ela.

Na época em que esta pesquisa foi realizada, Nina era uma garota Surda de 12 anos de idade. Em meu contato com Nina, eu a achava vaidosa, ativa, esperta, observadora, prestativa e muito amorosa. Ela era a filha mais velha dos pais que tinham três filhos, sendo Nina, até aquele momento, a única pessoa Surda da família.

Conforme relatado por sua mãe, em uma das muitas conversas que tivemos ao longo desta pesquisa, durante sua gravidez, no quinto mês de gestação, uma infecção atingiu seu útero e Nina teve de nascer de forma prematura, antes dos seis meses de vida. Assim que nasceu, por causa de complicações no parto e no pós-parto, a equipe médica teve de administrar um antibiótico muito forte. Devido à fragilidade de seu corpinho, que ainda não estava completamente formado e, sem defesas, o antibiótico poderia causar seu óbito ou deixar alguma sequela. Seus pais consentiram o tratamento e acreditam que sua surdez foi uma sequela dele. Nina era considerada por seus pais como uma sobrevivente.

Em sua casa, Nina se comunicava através de mímicas e pantomimas (Segundo Gesser (2009), a pantomima é uma forma de comunicação que emprega gestos, movimentos corporais e expressões faciais para transmitir ideias, emoções ou narrativas, sem recorrer ao uso de sinais ou palavras), sinais caseiros com expressões corpóreo-faciais, antes de ter contato com a comunidade surda. Seu primeiro contato com a LIBRAS e com outra pessoa Surda foi entre os seis e sete anos de idade, quando ela estava no 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Isolamento (escolhi esse nome porque nesta escola Nina não tinha possibilidades de inclusão. Ela estudou por quase um ano sem uma professora bilíngue e sem professor-intérprete de Libras), que a encaminhou ao Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Lá, ela começou a ser atendida no contraturno escolar, para aprender LIBRAS com um professor Surdo.

Diferente da Escola Municipal do Isolamento, na Escola Estadual das Descobertas, Nina não era a única aluna Surda, mas foi a primeira aluna Surda a ser matriculada na escola. Ela estudava lá desde os 7 anos. Por isso, ela era conhecida por todos os profissionais da escola e por muitos alunos. Muitos deles aprenderam sinais básicos de LIBRAS e tentavam conversar com ela em sua língua, principalmente, sua melhor amiga, uma aluna ouvinte que aprendeu LIBRAS com Nina e por observar o trabalho dos professores-intérpretes da escola.

O fato de Nina estar há tanto tempo na Escola Estadual das Descobertas e a forma como ela se comportava nos espaços da escola me faziam pensar que talvez ela se sentisse incluída, e que esta sensação conferia a ela maior autoconfiança e a possibilidade de expressar seu empoderamento. Ela não precisava de mim para emponderá-la, seu poder já estava latente dentro dela, apenas aguardando oportunidades para ser externalizado.

Eu via que ela ocupava uma posição de liderança na sala de aula e em seus círculos de amizade. Costumava dizer que, em sua turma, ela era a abelha rainha. Ela sugeria as atividades de trabalho para seus colegas, os filmes que iriam assistir nos dias de uso da sala de vídeo, as brincadeiras no horário de intervalo e até a cor da roupa que iriam usar às sextas-feiras.

Certa vez, durante uma sexta-feira em que ela havia determinado para as colegas irem de roupa laranja, a professora na aula de artes, pediu que cada aluno fizesse um autorretrato. Como Nina ainda não conhecia o sinal de LIBRAS correspondente para “auto/próprio”, pedi que ela tirasse uma selfie com meu celular, em seguida deixei a selfie aberta e pedi que ela desenhasse a própria foto. Como Nina ainda não escrevia textos em Língua Portuguesa, algumas de suas narrativas, nessa pesquisa, se apresentam em formas de desenhos. Considerei o autorretrato feito naquela aula como uma dessas narrativas, em que Nina nos mostrava como ela se via.

Figura 1 – Autorretrato de Nina



Fonte: Desenho feito por Nina em 12.09.2022.

Descrição da imagem: desenho feito à mão com grafite colorido sobre papel, representando um busto feminino. A figura feminina tem cabelos lisos, compridos, feitos na cor amarela com algumas mechas na cor marrom. Olhos grandes na cor marrom com sobrancelhas na cor amarelo. A figura feminina está vestindo uma blusa na cor laranja, entreaberta, com uma camiseta na cor rosa, debaixo da blusa laranja.

Incluo-me como segundo participante desta pesquisa, enquanto professor-intérprete de Nina e também como pesquisador. Eu tinha 36 anos no início desta pesquisa e, há 18 anos, trabalhava como TILSP (Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais Portuguesa), mas foi em

2020 que comecei a atuar como professor-intérprete de LIBRAS nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além do âmbito educacional, em prol da inclusão de pessoas surdas, trabalhei em diversos outros contextos, como empresas, museus, teatros, festivais musicais, câmaras municipais, assembleias legislativas, canais televisivos e organizações não governamentais.

Aproveito para ressaltar que entendo inclusão conforme Mello (2025) em que:

Inclusão é um termo que não deveria ser utilizado, pois implica uma hierarquia: uma pessoa que inclui e uma pessoa que é passivamente incluída. Meu entendimento é de usar o termo 'pertencimento', pois este implica na escolha da pessoa com deficiência de pertencer ou não a um determinado grupo. Tudo vai depender das possibilidades e barreiras apresentadas nesse grupo (Mensagem de áudio gravada durante orientação pós-defesa, em 10 de fevereiro de 2025).

Certa vez, durante um encontro do GPNEP, para me apresentar mais intimamente ao grupo, escrevi uma narrativa e, sem atentar-me, com o uso de metáforas, tentei me esconder, falando sobre os seres humanos, ao invés de falar de mim, associando-os com o processo de metamorfose das borboletas, se escondendo em seus casulos. Quando encerrei a leitura, fui questionado sobre qual era o meu casulo. Impulsionado por aquele questionamento, escrevi a narrativa “Que casulo é o seu?”, que agora uso para me apresentar.

1.3 Que casulo é o seu?

Na última sexta-feira, após ler uma narrativa em que usava uma metáfora de casulos e borboletas para me referir aos seres humanos, uma colega me perguntou: que casulo é o seu?

A questão ficou ecoando em minha mente ao longo do dia, que casulo era o meu? Teria eu saído do meu casulo? Teria me transformado numa linda borboleta?

A beleza e a aparência são superestimadas. Sempre me julgaram e ainda julgam pela minha. O “padrãozinho”, “ele é metido”, “tem cara de rico”, “branco de olhos azuis e cabelos lisos, só pode ser da elite”, “além de bonito, é inteligente!?”. A beleza das borboletas se torna uma maldição quando voam perto de um colecionador. A minha foi uma maldição ao encontrar um predador e ainda é ao encontrar um julgador.

Como muitas coisas inexplicáveis, ao fim do dia, no noticiário local, uma matéria sobre a redução do número de cigarras nas plantações de café. Na matéria, uma explicação de que a ninfa macho de uma cigarra fica soterrada a 50cm do solo, por até 17 anos, resistindo ao fogo devastador das queimadas e ao frio congelante das geadas. Ao se tornarem adultas, elas saem do solo cantando o mais alto possível para atrair uma fêmea ou um macho concorrente para travar sua batalha pelo seu espaço. Quando conseguem, elas se desenvolvem, crescem, “explodem” e deixam seu velho exoesqueleto para trás.

Tá aí, essa é a minha resposta! Metaforicamente, não sou uma bela borboleta, sou uma cigarra macho, que ficou soterrada, passando por várias situações adversas e que, coincidentemente, aos 18 anos, começou a voar, encontrou sua voz e começou a cantar. Como a cigarra macho, meu canto incomoda muitos, mas vou continuar a cantar, até “explodir” em um novo ser que atingiu seus objetivos.

Entendo que minha luta em favor da inclusão de pessoas surdas, inerente ao meu trabalho como TILSP e professor-intérprete de LIBRAS, metaforicamente, pode ser comparado ao canto de uma cigarra, e esse canto incomoda. Em vários momentos, ao longo de minha carreira, eu percebia que muitas pessoas ao meu redor desconheciam as necessidades específicas das pessoas surdas, bem como o seu passado de discriminação, tortura e supressão dos direitos sociais básicos. Por isso, essas pessoas, sem deficiência, outrora privilegiadas, incomodavam-se com a minha luta para que os direitos dos surdos com quem eu trabalhava fossem garantidos, tornando-os, assim, na percepção destas pessoas, privilegiados.

Na sala de aula e na escola, durante meu trabalho com Nina, vivenciei muitos incômodos decorrentes do meu “canto”. Eles estavam presentes, por exemplo, nos olhares, nas atitudes e, especialmente, nas falas e questionamentos das pessoas ao nosso redor. Perguntas como: Por que a prova dela é diferente? Por que ela tem um professor só para ela? Por que ela pode “furar” a fila do almoço? Por que tem de ser avaliada de forma diferente? Por que não aprende a falar igual aos outros? São apenas algumas das perguntas que refletiam esses incômodos que, conseqüentemente, estão presentes em muitas de nossas (Nina e eu) experiências e histórias que compõem esta tese.

Inicialmente eu não sabia como este estudo seria desenvolvido, que abordagem seguiria ou o que investigaria, mas à medida que escrevia minhas narrativas iniciais eu me sentia *puzzled* e, conforme proposto por Clandinin e Connelly (2011), fui entrando e caminhando por um lugar de indagações. Um lugar onde eu poderia criar possibilidades para construção de conhecimentos ao percorrer o caminho da Pesquisa Narrativa na perspectiva desses autores, em que a experiência é tanto método como o fenômeno a ser estudado (2000, 2011).

Durante meu percurso teórico-metodológico, na tentativa de ir adiante com minhas indagações, comecei a co-compor com Nina nossos textos de campo, a partir de instrumentos muito específicos, como narro a seguir.

1.4 Instrumentos para a composição dos textos de campo

Para possibilitar a compreensão desta seção e de todas as seguintes, quero justificar que, enquanto pesquisador participante e profissional tradutor-intérprete, e pensando principalmente em Nina e nos futuros leitores desta tese, que, devido à sua necessidade específica, utilizam softwares leitores de tela, optei deliberadamente por não inserir nos rodapés das páginas as citações em línguas estrangeiras que utilizo. Entretanto, sinalizo no corpo do texto e me comprometo eticamente, preocupando-me e zelando pela autoria das citações nas traduções que

implemento.

Quero justificar também que a Pesquisa Narrativa na perspectiva de Clandinin e Connelly (2000, 2011) não faz uso dos termos “Coleta de dados” ou “Análise de dados”, mas de “Compor textos de campo”, “Compor textos intermediários de pesquisa” e “Compor textos de pesquisa”. Trata-se de uma construção de conhecimentos teórico-metodológico e ontológicos em que compomos sentidos das experiências vividas narrando-as, conforme posto em Clandinin e Connelly (2000, 2011).

Para compor seus textos de campo, textos intermediários e de pesquisa, os pesquisadores narrativos fazem uso de diferentes instrumentos de composição dos textos de campo, que os permitam recobrar ou narrar as suas experiências e de seus participantes (Mello; Murphy; Clandinin; 2016).

Para Clandinin e Connelly:

[...] o uso de histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, cartas, conversas, entrevistas de pesquisas, histórias de família, documentos, fotografias, caixas de memórias, e outros artefatos pessoais-sociais-familiares e as experiências de vida – todos instrumentos que podem resultar em valiosos textos de campo (Clandinin; Connelly, 2011, p. 134).

Para iniciar a minha investigação, precisei co-compor com Nina os nossos textos de campo utilizando alguns instrumentos de pesquisa. O primeiro deles foi a *Conversa livre*, uma conversa sem roteiro, conforme Clandinin e Connelly (2000, 2011). Ao fazer uso da conversa livre como um instrumento, eu pedia à Nina, sempre que possível, que recobrasse suas experiências, narrando-as, apresentando imagens, e para isso ela também fez uso de outro instrumento, o *Desenho*. Em alguns momentos, enquanto pesquisador-participante, contei as minhas experiências para que ela se sentisse à vontade para contar as dela. Isso permitiu que ela narrasse as experiências que queria compartilhar e como contá-las. Além do mais, as experiências vividas por nós, participantes de pesquisa, bem como a forma de narrá-las e os sentidos compostos durante esse processo, constituíam elementos relevantes na Pesquisa Narrativa.

Nossas conversas livres, geralmente, aconteciam no âmbito escolar, principalmente dentro da sala de aula e durante as aulas, já que, enquanto professor-intérprete, acompanhava Nina durante todas as aulas. Muitas de nossas conversas e, talvez, para mim, as mais relevantes delas, ocorriam logo na primeira aula, pois, como Nina não tinha contato com outra pessoa

usuária de LIBRAS em seu convívio social além de mim, quando chegava à escola, ela queria me contar todas as suas experiências do dia anterior vividas dentro ou fora da escola.

Às segundas-feiras, era quase impossível interpretar e/ou ensinar a primeira aula para Nina, já que ela tinha muito o que contar sobre todo o seu final de semana. Outras conversas estavam direta ou indiretamente relacionadas aos conteúdos escolares propostos pelo currículo escolar e, para não esquecer, durante o meu intervalo de almoço, eu fazia uso de outro instrumento, as nossas *notas de campo*. Eu aproveitava meu momento de descanso, nos intervalos de almoço ou lanche, na sala dos professores, para relatar nossas conversas, ou parte delas, no bloco de notas do meu celular e junto a cada transcrição, colocava comentários e indagações para, posteriormente, narrá-las.

Outro instrumento que utilizamos para compor os textos de campo foi *a fotografia*. Esse foi um instrumento fundamental para compreender as experiências narradas por Nina. Como expliquei na seção anterior, durante essa pesquisa, Nina ainda não produzia textos escritos em Língua Portuguesa e estava em processo de aprendizagem da LIBRAS. Por isso, em alguns momentos, para relatar suas experiências, ela fazia desenhos e, a partir deles, procurávamos fotografias correspondentes na internet. Também usamos a fotografia para registrar os desenhos e os sinais feitos por Nina.

Houve momentos em que nem os desenhos, nem as fotografias foram suficientes para que Nina relatasse suas experiências e nesses momentos, *o registro do silêncio* foi outro importante instrumento para compor os textos de campo. Seu silêncio era também uma expressão de linguagem pois, era acompanhado de expressões corpóreo-faciais e descrevê-las, enquanto pesquisador, particularmente me ajudou a encontrar o tom narrativo para, mais tarde, compor algumas narrativas.

Como grande parte das experiências de Nina eram decorrentes de suas vivências no seio familiar, as suas histórias de família, que tive acesso a partir de *conversas com sua família* também foram um instrumento utilizado para compor os textos de campo. Em muitos momentos, precisei recorrer à mãe de Nina (participante indireta desta pesquisa) para que ela me ajudasse a interpretar seus desenhos, seus silêncios e/ou sua fala lacunada quando lhe faltavam sinais ou palavras para relatar suas experiências.

Também atribuo à minha participação e vivência das atividades escolares diárias, a partir do *registro/relato das experiências* vivenciadas por nós (Nina e eu), na sala de aula, como outro instrumento utilizado para a composição dos textos de campo.

Por fim, embora esta pesquisa não seja de caráter autobiográfico, em alguns momentos, as experiências que vivi com Nina fizeram com que eu revisitasse minhas memórias, fazendo

uso dos meus *artefatos pessoais, sociais e de minhas experiências*. Para Clandinin e Connelly (2011), cada um desses artefatos são instrumentos orientadores do pesquisador durante seu trajeto investigativo e são considerados por eles as nossas “Caixas de Memórias” que:

São coleções de itens que acionam memórias de momentos importantes, pessoas e eventos. Todos esses itens podem ser desencadeados na nossa memória, para recolher os “pequenos fragmentos que não têm começo nem fim” (O’BRIEN, 1991,p.39) e em torno dos quais contamos e recontando histórias. São esses artefatos, coletados em nossas vidas, que fornecem uma fonte rica de memórias. Observar esses documentos em um contexto de pesquisa narrativa constitui algo que se pode chamar de uma arqueologia da memória e do significado (Clandinin; Connelly, 2011, p. 158).

Assim, por meio da utilização desses instrumentos, nossos textos de campo foram co-compostos, o que possibilitou que Nina e eu co-construíssemos as narrativas de nossas experiências, que compartilho no próximo capítulo.

2 NOSSAS NARRATIVAS SÃO NOSSAS EXPERIÊNCIAS: NINA E EU VIVENDO O CURRÍCULO

Neste capítulo, como pesquisador, compartilho e discuto narrativamente as experiências que Nina e eu vivemos. Reconheço que, em determinados momentos, nossas vivências pessoais se entrelaçaram com as experiências compartilhadas, o que foi essencial para compormos sentidos e construirmos novos conhecimentos.

Vale ressaltar que algumas narrativas incluem falas e/ou diálogos de pessoas que não são participantes desta pesquisa, como a professora de Nina, seus colegas de turma, sua mãe, seu irmão e outros de seus familiares. No entanto, essas falas se mostraram necessárias para contextualizar e ampliar a compreensão das experiências vividas. Em todos esses casos, os nomes foram ficcionalizados ou omitidos. Então, vamos para as experiências de Nina, as minhas e aquelas que construímos juntos.

2.1 Nina, eu e a nossa primeira interação

Recordo-me de um dia, na primeira semana de aula, em que cheguei 5 minutos atrasado, por causa do trânsito. Nina já estava na sala, a professora regente estava sentada na sua mesa organizando algumas atividades enquanto os demais alunos conversavam, brincavam e corriam entre as fileiras de carteiras.

Nina estava parada, com um semblante tranquilo, observando toda a movimentação da sala. Perguntei se estava tudo bem e ela respondeu que sim. Em seguida, perguntei se ela estava preocupada de eu não chegar e ela me olhou com uma expressão de quem não havia entendido. Repeti a pergunta e ela colocou a mão na cabeça, movimentando-a com uma expressão negativa e, naquele momento, interpretei que ela não havia entendido o que eu estava perguntando.

Usei de mímicas e de expressões corpóreo-faciais, para me fazer entender. Quando enfim ela parecia ter compreendido o que eu estava tentando lhe perguntar, ela calmamente respondeu que estava me esperando. Fiquei aflito, questionando-me se ela não conhecia os sinais que eu havia feito ou se simplesmente não sabia LIBRAS.

Minutos depois, a professora disse à turma que tinham uma aluna nova na sala e pediu que ela se apresentasse. Interpretei para Nina e esperei para que ela dissesse seu nome. Para minha surpresa, ela novamente balançou a cabeça indicando que não havia compreendido.

Então, apontei para mim e solei meu nome a partir do alfabeto manual da LIBRAS: T-H-I-A-G-O. Apontei para a professora, que observava toda a situação, e solei o nome dela. Em seguida, apontei para Nina e fiz uma expressão interrogativa, saltando minhas sobrancelhas, meus ombros e abrindo minhas mãos com as palmas para cima. Nina, então, apontou para si e solei: N-N-A. Disse o seu nome para a professora e para seus colegas. Mas aquela letra faltando acabou com meu dia.

Aquela letra faltando significava muito mais do que apenas um conflito de linguagem. Eu percebi que de fato Nina ainda não era alfabetizada em LIBRAS e nem em Língua

Portuguesa, como a agente escolar havia me relatado quando assinei meu contrato de trabalho. Senti um misto de frustração e revolta naquele momento.

Minha frustração cresceu ainda mais, quando, dezoito dias após aquela experiência, tivemos as aulas suspensas por tempo indeterminado devido à pandemia causada pela COVID-19. Quando as aulas presenciais foram retomadas, Nina iniciava o quinto ano do ensino fundamental, e após aquele atípico período pandêmico, ela e eu, já não éramos mais as mesmas pessoas.

A narrativa “O mistério de um caso”, compartilhada a seguir, foi composta a partir de uma experiência que vivemos durante uma aula de Ensino Religioso, no formato presencial, no quinto ano do Ensino Fundamental, no ano de 2022. Da mesma forma, todas as outras “nossas” experiências que compartilho neste capítulo, aconteceram durante aulas presenciais daquele mesmo ano.

2.2 O mistério de um “caso”

Em uma semana atípica, uma nova mania havia se instalado entre a turma de Nina. Era um tal de denunciar as ações uns dos outros. Tudo o que acontecia, dentro e fora das paredes da sala de aula, virava foco de cochichos, falatórios, discussões e brigas.

Entre as denúncias, estavam os relatos de terem visto uns aos outros matando aula, na companhia de alunos mais velhos que fumavam; de não terem feito o dever de casa por terem ficado na internet até de madrugada, enfim, muitas ações eram denunciadas sem filtro algum.

Nina não participava dos cochichos, falatórios e discussões, pois, para isso, elas deveriam passar por mim, seu intérprete, e, comumente, seus colegas não deixavam que isso acontecesse. Quando Nina e eu percebíamos o que estava acontecendo, era porque toda discussão já havia evoluído para a briga.

Um dia, a professora, preocupada com a recorrência de situações como aquelas, decidiu aproveitar a aula de Ensino Religioso para provocar uma reflexão com os alunos sobre as consequências de suas denúncias. Ela iniciou a aula dizendo que iria contar uma história e mostrou a todos um livro intitulado: “O que não cabe no meu mundo – fofoca”, de autoria de Fábio Gonçalves Ferreira.

O livro conta a história de um monstinho parecido com uma planta carnívora, com grandes olhos azuis esbugalhados, uma boca rosa enorme e dentes afiados, chamado de Mexerimonstro.

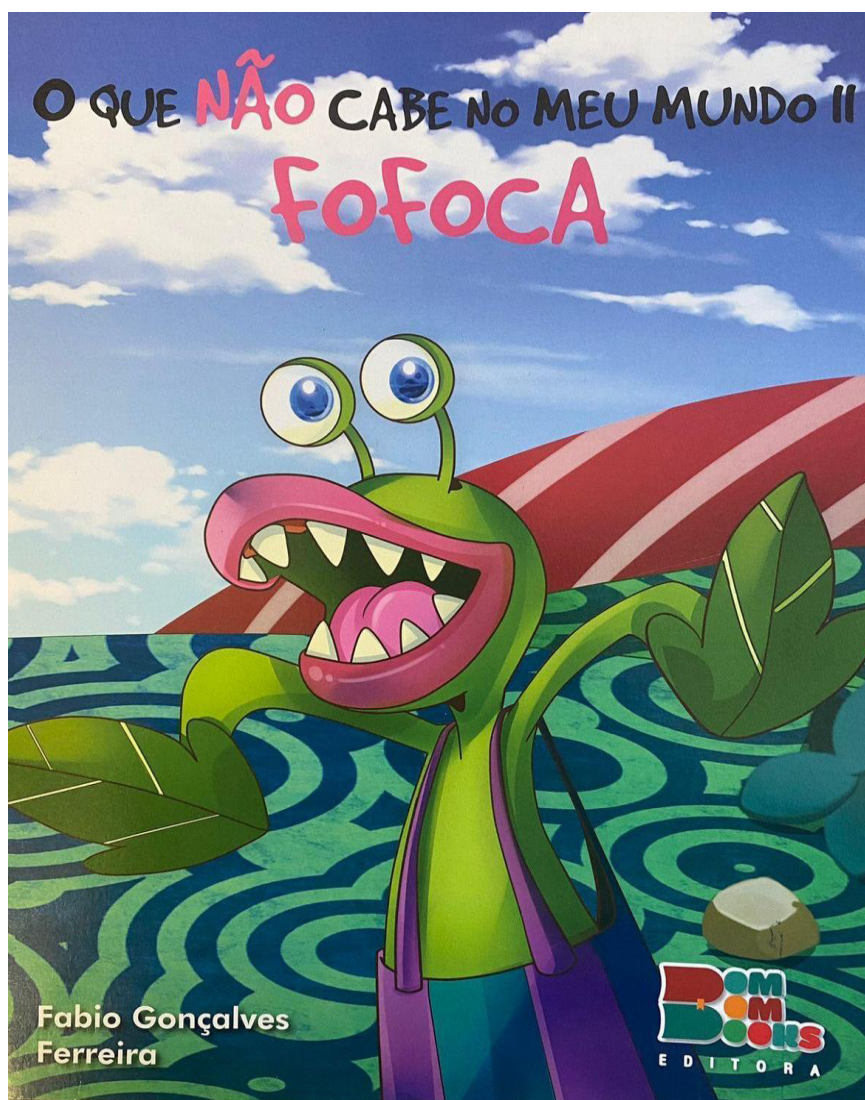
A professora inicia a leitura do livro, enquanto faço a tradução em LIBRAS para Nina. Nele, o Mexerimonstro, um monstinho invisível aos olhos humanos, morde suas vítimas e, a partir da mentira ou da inveja, faz com que sua vítima espalhe “Fofocas” para outras pessoas. Ao fazer a fofoca, o Mexerimonstro é transportado pelo fofoqueiro e a pessoa que escuta a fofoca também é mordida por ele, fazendo com que ele fique cada vez maior. Durante a leitura, a professora mostra uma imagem do Mexerimonstro bem maior que suas vítimas, crianças que brincavam juntas e eram muito amigas. Um grito ecoa na sala:

— Tia, o Igor foi mordido pelo Mexerimonstro então, porque ele fala de todo mundo!
— Exaltou Joana.

— E você também, acabou de ser mordida por ele neste momento! — Rebateu a professora.

Nina observou tudo calada, com olhos arregalados em uma expressão de medo e desaprovação.

Figura 2 - Capa do livro O que não cabe no meu mundo II Fofoca



Fonte: Ferreira (2023).

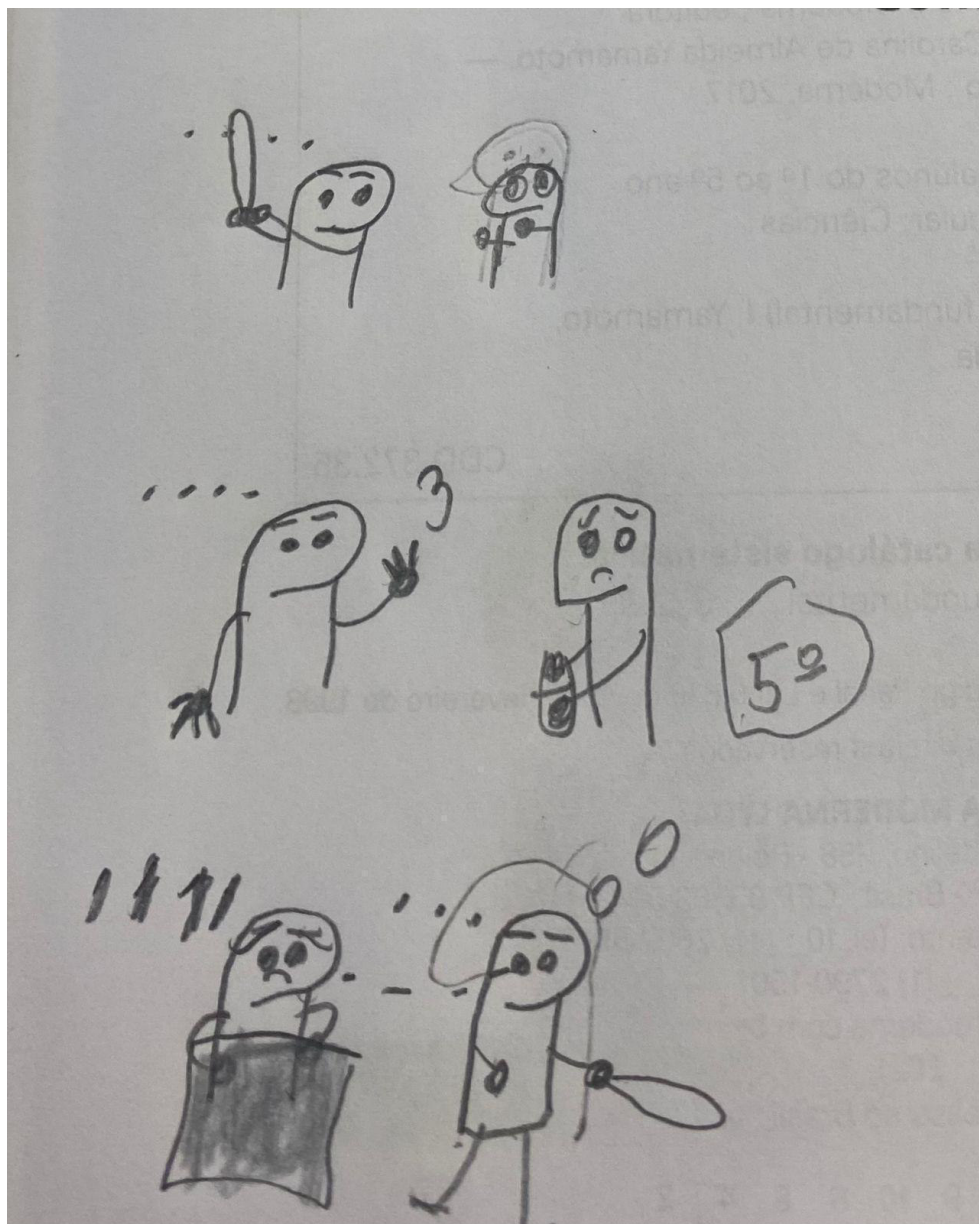
Descrição da imagem: capa de livro colorido com quatro cenários sobrepostos. No primeiro cenário, há a imagem de um personagem híbrido (Mixerimostro), com tronco e braços de uma planta carnívora na cor verde, vestindo um macacão roxo, com uma boca grande, carnuda, lábios na cor rosa. A boca está entreaberta, mostrando dentes grandes e afiados. Da cabeça, saem dois olhos azuis similares aos olhos de uma lesma. No segundo cenário, a representação de um campo gramado nas cores verde claro e verde escuro. No terceiro cenário, há a representação de uma pequena montanha na cor vermelha e, por fim, no quarto cenário, um céu azul com nuvens brancas.

Ao terminar a leitura do livro, a professora questionou o que os alunos tinham aprendido com a história. Todos falaram ao mesmo tempo. Inclusive Nina, que levantou a mão e começou a fazer vários gestos misturados aos poucos sinais conhecidos em LIBRAS, carregados de muita expressão corpóreo-facial. Aflita, afobada e brava por não ser compreendida por sua professora

e por mim, enquanto seus colegas observam toda a situação, Nina hesita e desiste de falar por alguns instantes.

Sendo eu o seu professor-intérprete, insisti e pedi que ela desenhasse o que tentava contar. Nina ilustrou duas cenas:

Figura 3 - Desenho produzido por Nina em 11.08.2022 – Cena 1

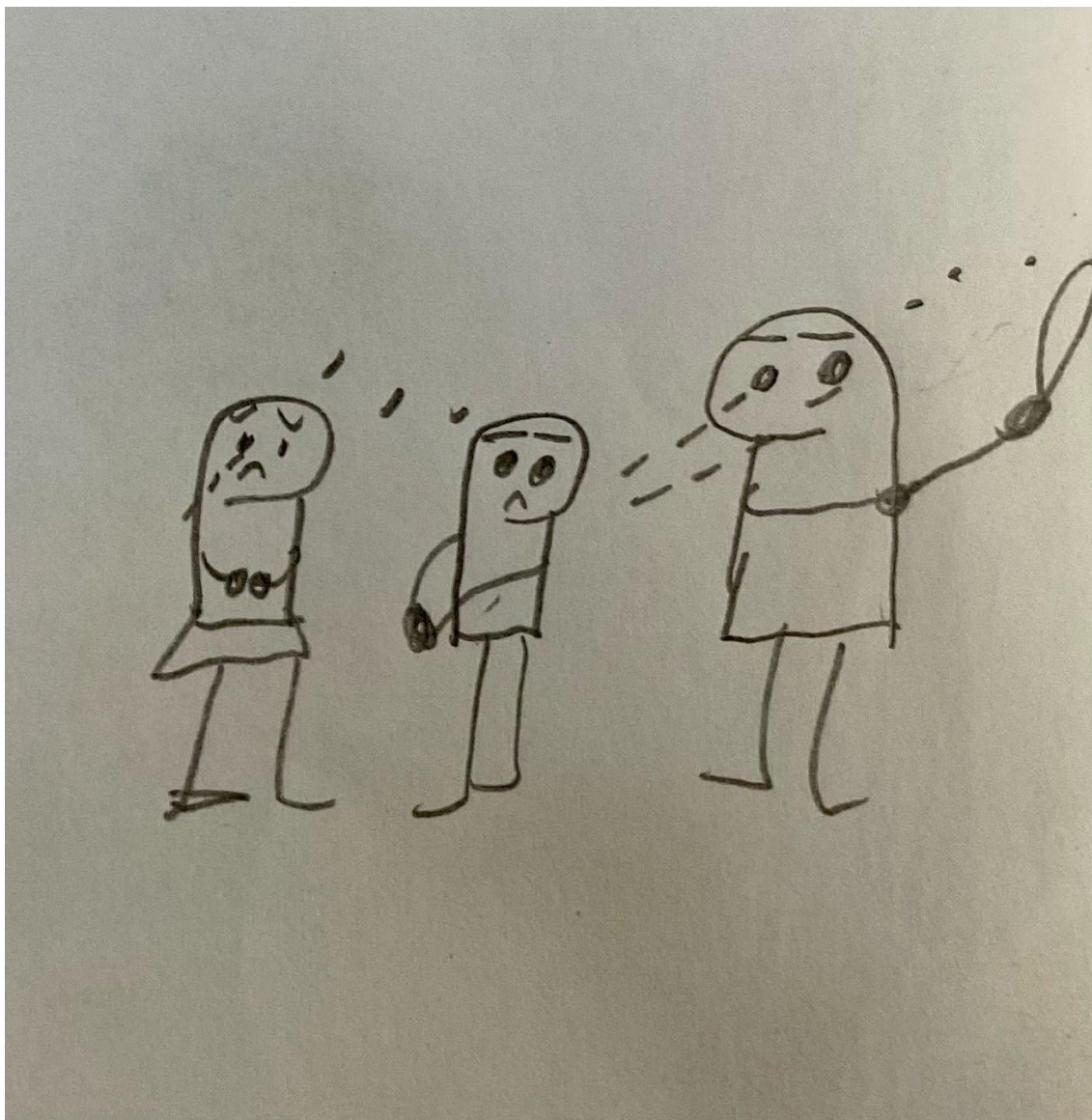


Fonte: Elaborado por Nina em 11.08.2022.

Descrição da imagem: desenho feito a grafite, contendo três cenas. Na primeira cena, dois personagens com representações da figura humana. Um personagem maior e outro menor. Os personagens estão um de frente para o outro, o personagem maior está com uma expressão de bravo e segura um objeto parecido com taco de beisebol. O personagem menor está com uma expressão de medo e com as duas mãos postadas para frente. Na segunda cena, permanecem os dois personagens da primeira cena, o personagem maior indica com os dedos o número três. À frente de sua indicação, Nina desenha o número cardinal três, a personagem menor segura em suas mãos um objeto de forma oval e, ao lado, desenha o número ordinal “quinto”. Na terceira cena, o personagem menor está aparentemente deitado com uma coberta até o seu peito no formato quadrado, ao lado de sua cabeça existem quatro riscos pequenos na vertical, o personagem maior novamente aparece com um objeto

parecido com um taco de beisebol na mão olhando com uma expressão de desaprovação para o personagem menor, de sua cabeça saem pequenos círculos que parecem indicar um balão de pensamento. O personagem menor apresenta uma expressão triste.

Figura 4 - Desenho produzido por Nina em 11.08.2022 – Cena 2



Fonte: Elaborado por Nina em 11.08.2022.

Descrição da imagem: Desenho a grafite, contendo uma cena com três personagens de representação humana, sendo um personagem maior e dois personagens menores. Da esquerda para direita, o primeiro personagem está usando uma saia, com expressão de choro com lágrimas saindo dos olhos e as duas mãos sobrepostas à frente do peito. O segundo personagem, também menor, está com uma expressão triste, segurando um objeto redondo com as duas mãos ao lado do corpo. O terceiro personagem, o maior, está com uma expressão de bravo, com riscos que saem dos seus olhos em direção às mãos do segundo personagem menor. Novamente, o personagem maior está segurando acima da sua cabeça o objeto que se parece com um taco de beisebol.

Seus desenhos carregados de expressões faciais, em duas cenas, conforme interpretei, pareciam denunciar uma situação em que um garotinho, aparentemente, havia sido roubado por um garoto maior. O garoto maior toma do garoto menor o que pareciam ser bolachas. Ele exige três bolachas do garoto menor, sob a ameaça de uma agressão com o que parecia ser um pedaço

de pau. O garotinho hesita, entendo que ele leva uma paulada, e tem quatro de suas bolachas roubadas.

Na segunda cena, o garotinho menor tenta compartilhar o restante de suas bolachas com uma garotinha, quando o agressor retorna e novamente ameaça os dois com um pedaço de pau. A garotinha chora.

Preocupado com o ocorrido, a partir do uso de sinais classificadores (para Bernardino (2012), sinais classificadores são sinais que utilizam configurações de mão específicas e expressões corpóreo-faciais para representar categorias de objetos, pessoas ou conceitos, enfatizando aspectos como forma, tamanho, quantidade e localização), questionei Nina quando havia ocorrido aquela situação e se a garotinha do desenho era ela. Nina, então, escreveu na primeira cena o número ordinal 5º, que é exatamente o ano em que ela estava matriculada. Novamente, insisti e perguntei se a garotinha do desenho era ela. Nina abaixou a cabeça, olhou para a professora e simplesmente me pediu para dizer à professora que não poderia contar, pois não queria ser mordida pelo Mexerimonstro.

Tentei explicar que o Mexerimonstro não era real e que fofoca era diferente de relatar um crime, mas devido ao fato de Nina ainda estar em processo de alfabetização, alguns sinais que identificam abstrações e metáforas ainda não eram compreendidos por ela.

Retorno ao seu desenho, enceno-o, fazendo cada personagem com as expressões retratadas nos seus desenhos. Ao encenar a personagem da garotinha, imprimo os trejeitos de Nina, mexendo nos cabelos e me movimentando exatamente como ela. Ao final da encenação, pergunto-lhe o que é certo e o que é errado, sinais conhecidos por ela. Ela responde em LIBRAS:

— Brigar não pode! Triste, chorar ruim. Amigo importante junto. Fofoca não!

Poucos dias depois, ainda preocupado e após ter investigado na escola alguma situação parecida, conversando com os demais agentes escolares e ter concluído que a situação havia ocorrido fora da escola, resolvi falar com a mãe de Nina.

Em uma mensagem de áudio, via aplicativo do *WhatsApp*, relatei o ocorrido, bem como a minha preocupação. Encaminhei as fotos dos desenhos de Nina e pedi à sua mãe que me ajudasse a investigar o que Nina estava nos contando.

Para minha surpresa, a mãe de Nina respondeu-me prontamente com uma série de áudios. No primeiro, uma gargalhada, seguida de pedidos de desculpas e de expressões de agradecimento. Nos áudios seguintes, ela me explicava que os desenhos de Nina não eram duas cenas de agressão. Eram quatro cenas de situações de conflitos familiares, ocorridas durante o final de semana. Ela traduziu cada uma delas.

Na primeira cena, Nina se retratava como a personagem menor, com expressão de espanto e olhos bem abertos. O segundo personagem, com uma expressão de bravo, era a representação de sua mãe, que ao flagrá-la, à noite, vendo imagens e cenas eróticas no tablet (objeto que se parece com um pedaço de pau), a repreende e confisca o objeto.

Na segunda cena, conforme traduzida pela mãe de Nina, os dois personagens representavam Nina e seu irmão, que brigavam ao tentar dividir um pacote de bolachas.

Na terceira cena, Nina fingindo que estava dormindo, havia encontrado o tablet escondido anteriormente por sua mãe. Durante a madrugada, sua mãe, ao acordar, notou o quarto iluminado e novamente confiscou o objeto e a repreendeu. Os quatro riscos ao lado da figura de Nina pareciam representar as horas.

Por fim, a quarta cena (Figura 4) representava a mãe repreendendo Nina e seu irmão, na manhã seguinte, quanto ao uso do tablet. Ela proibiu o uso do objeto enquanto o irmão de Nina tentava reter o carregador. A mãe gritava, chorava, e Nina chorava ao ver que havia deixado a mãe triste.

No desfecho do misterioso “causo” e de inúmeras mensagens de áudio, havia um pedido aflito, seguido de uma cômica reafirmação:

— *Thiago, você, por favor, continue me contando o que ela desenhar ou te contar. E só para garantir, era um tablet mesmo! Eu nunca bati nela com pau, pelo amor de Deus!*

Refletindo sobre as experiências que culminaram na escrita da narrativa “O mistério de um caso”, deparei-me com algumas tensões. Entre elas, compreendi, primeiramente, que o desenho de Nina não poderia ser interpretado apenas por mim, uma vez que não participava do seu contexto familiar e de todo o seu convívio social. Isso me lembrou da famosa obra literária de Antoine de Saint-Exupéry (1943/2009) *O pequeno Príncipe*. No livro, o personagem principal, o Pequeno príncipe, uma criança, faz um desenho que, aos olhos do astrônomo, um personagem adulto que não vivia em seu planeta, parecia ser um chapéu, mas que, na concepção do menino, era uma cobra que havia engolido um elefante.

Uma outra tensão vivida durante esta experiência está atrelada à questão da imaginação, principalmente com o imaginário de uma criança. Como eu poderia acessar o imaginário de Nina? Será que agora, sendo um adulto, eu ainda teria os recursos necessários para imaginar como uma criança? Tratando-se do imaginário, será que tudo precisava ter um sentido? E a minha atribuição de sentidos, seriam as mesmas de Nina?

Ao contrário do pequeno príncipe, que conseguiu explicar ao astronauta o significado de seu desenho, Nina, por ainda estar ampliando seu repertório linguístico, naquele momento, não conseguiu fazer o mesmo. Por isso, para compreender sua narrativa, expressa por meio de desenhos, precisei viajar para seu mundo, conforme proposto por Lugones (1987).

Minha primeira tentativa de viajar para o mundo de Nina foi frustrada. Primeiramente, pela barreira na nossa comunicação e, em segundo lugar, pela interferência da minha história de vida e da minha imaginação ao tentar compreender a narrativa de Nina. Eu fazia perguntas como: quem são essas pessoas? Quem é essa menina? O que a menina estava segurando? O que significa o número três? O que significam esses quatro palitinhos? O que significa o número ordinal quinto? O que é esse quadrado? Quem está dentro do quadrado? Por que a menina está chorando?

Nina tentava responder às minhas perguntas, mas naquela época ela desconhecia muitos sinais, como por exemplo os sinais das horas, do tablet, de irmão, de madrugada, de carregador e o verbo esconder. Cada tentativa de resposta era frustrada pela sua impossibilidade de sintetizar, o que nos deixava cada vez mais nervosos, tanto ela quanto eu. Eu por não conseguir entender, e ela por não conseguir se expressar ao ser inundada por perguntas.

Meu nervosismo diante da minha dificuldade em compreender o que Nina estava querendo me contar despertou gatilhos de minha história de vida, como os traumas que carrego

e o *bullying* que sofri durante meus anos escolares. Esses gatilhos influenciaram minha imaginação e, conseqüentemente, minha interpretação de seus desenhos. Eu percebi que minha primeira interpretação não era a história de Nina, mas sim uma projeção da minha própria história em seus desenhos.

Eu precisava compreender a narrativa de Nina, então, no mesmo dia da troca das mensagens de áudio com a mãe de Nina, após o término da aula, fui até sua casa, que ficava localizada a aproximadamente três quilômetros da escola, para conversarmos pessoalmente sobre toda aquela narrativa de Nina. Chegando lá, ao iniciar nossa conversa, sua mãe guiou-me pela casa, onde pude ver que o quarto de Nina ficava em frente ao quarto dos seus pais e, naquele momento, ela me disse que, por Nina ser Surda, a família criou o hábito de dormir em completa escuridão, assim, caso Nina precisasse de algo durante a noite ou da ajuda de alguém, ela apenas acendia a luz do seu quarto, ou piscava seu abajur. Por isso, ao notar as luzes emitidas pelo tablet, naquela noite, sua mãe foi até seu quarto.

Ao visitar a casa de Nina, conversar com sua mãe, conhecer seu quarto e seus costumes, senti como se estivesse viajando para outros lugares do seu mundo (Lugones, 1987), que até aquele momento eu desconhecia. Todo esse movimento provocou minha reflexão acerca da minha prática profissional enquanto professor-intérprete, pois percebi que precisava repensar tanto a minha responsabilidade profissional e prática interpretativa, quanto a minha concepção sobre a participação da família no contexto interpretativo.

Antes de viver essa experiência, eu acreditava ser o elo de comunicação entre Nina e o mundo exterior. No papel de professor-intérprete, me via como seu salvador, como a pessoa mais bem indicada para traduzir e comunicar suas necessidades e interesses, mas eu estava errado, pois, sem o apoio e a interpretação da mãe de Nina, eu seria incapaz de compreender a experiência que ela tentava narrar naqueles desenhos. Ao reconhecer isso, comecei a concordar com o pesquisador Surdo Pedro Henrique de Macedo Silva, ao dizer que “Não é a escola, mas sim a família que carrega em si as condições e amparo para que o filho (a) surdo (a) consiga se comunicar com ela e com o seu exterior” (Silva, 2021, p. 60).

Para mim, considerar essas “condições e amparo” como uma ferramenta interpretativa consistia em compreender e aceitar a interpretação de LIBRAS como um processo além da transposição linguística técnica e/ou profissional. Nesta experiência com Nina, o processo de transposição linguística e interpretativa implicava em reconhecer que ela utilizava uma outra linguagem em sua casa, com sua família, e que eu, enquanto seu professor-intérprete, seria incapaz de traduzir naquele momento. Concordando com as reflexões de Magalhães Jr. (2007) de que,

Traduzir é sempre um exercício imperfeito, em que tentamos transpor para outro universo semântico ideias e sentimentos que não são nossos. Porém, temos a responsabilidade de assumi-los e incorporá-los. Na tradução, fazemos mais do que buscar sinônimos. Somos forçados a interpretar, a intuir o sentido de passagens dúbias. Fazemos escolhas a todo momento. Elegemos. Tomamos decisões. E com isso, naturalmente nos arriscamos ao erro (Magalhães Jr., 2007, p. 170).

Em minha primeira interpretação dos desenhos (narrativa) de Nina, por desconhecer o contexto e a situação vivenciada por ela em sua casa, fui forçado a intuir e, com isso, obtive sentidos ou significados dúbios. Entretanto, eu sabia que as minhas escolhas interpretativas e as minhas decisões tradutórias poderiam acarretar não somente o meu erro profissional ou um erro linguístico, mas um erro ético que poderia gerar uma série de situações desconfortáveis para Nina, sua família, seus colegas de escola e professores. Diante disso, precisei me despir das minhas certezas, aceitar as minhas incertezas e procurar sua mãe para me ajudar a traduzir e interpretar os seus desenhos, afinal, conforme Collados *et al.* (2003) e García Becerra *et al.* (2013), citados por Gile (2019):

Quando observada mais atentamente, a qualidade em tradução e interpretação é um construto subjetivo multidimensional composto por avaliações específicas de parâmetros de desempenho e suas interações (Collados *et al.*, 2003; García Becerra *et al.*, 2013 *apud* Gile, 2019, p. 220).

Ainda quanto à minha responsabilidade profissional enquanto professor-intérprete, assim como muitos outros professores-intérpretes ou tradutores-intérpretes de língua de sinais com quem já convivi, rememorando minhas experiências profissionais, percebi que, por inúmeras vezes, proferi afirmações arrogantes como: “eu sou a voz e os ouvidos do surdo”, “meu trabalho é dar voz para o surdo” ou “eu apenas empresto minha voz para que o surdo possa ser ouvido”, mas ao viver esta experiência com Nina, reconheci o quão errado eu estava em reproduzir esse tipo de fala que, durante a escrita desta tese pude, facilmente, classificar como uma postura assistencialista.

Nina sempre teve “voz” (entendo voz aqui como a capacidade de expressar opiniões e tomar decisões livre da atribuição de julgamentos) e eu apenas estava auxiliando-a transpor sua voz para uma modalidade linguística que pudesse ser compreendida pelas outras pessoas ouvintes ao seu redor.

Transpor a voz de Nina para outra modalidade linguística também me suscitou uma outra tensão, a minha neutralidade enquanto professor-intérprete de LIBRAS. Atuar como professor-intérprete não dissociava a minha função de tradutor e intérprete, pelo contrário,

entendo que para ser um professor-intérprete, preciso ser, antes de tudo, tradutor e intérprete. Estou ciente de que para muitos pesquisadores e estudos de tradução, a posição do tradutor é muitas vezes tida como neutra, exercida por uma voz transparente, “fiel” à mensagem e livre de inferências e julgamentos pessoais. Mas como ser neutro e transparente diante de uma interpretação “subjettiva multidimensional” (Collados *et al.*, 2003; García Becerra *et al.*, 2013 *apud* Gile, 2019) em que precisava viajar para o mundo de Nina?

Autores como Terry Janzen, Donna Korpiniski, Patricia Conrad, Susan Stegenga (2005) e Melanie Metzger (2003, 2011) discutem a ética e a neutralidade do tradutor intérprete de língua de sinais e parecem concordar que a neutralidade e a voz transparente são praticamente inexistentes no contexto de tradução e interpretação das línguas de sinais.

Melanie Metzger, que é professora e pesquisadora do departamento de tradução e interpretação da Gallaudet University (a única universidade do mundo cujos programas são desenvolvidos para pessoas surdas por professores e administradores surdos, localizada em Washington, D.C., fundada em 1864 pelo presidente Abraham Lincoln, que também possuía uma deficiência auditiva), tem um livro inteiro dedicado a discutir o mito da neutralidade na interpretação da língua de sinais e as questões éticas envolvidas nos processos de tradução e interpretação, em seu livro ela justifica que:

Embora a tradução e a interpretação possam diferir devido a restrições de tempo, o fator tempo também pode diferir no que diz respeito à natureza da interpretação. Os intérpretes podem trabalhar consecutivamente ou simultaneamente. Na interpretação consecutiva, o intérprete recebe primeiro a mensagem fonte e depois a interpreta. A mensagem fonte pode ser apresentada em partes ou como um todo. A interpretação consecutiva permite ao intérprete uma certa quantidade de informações (e, portanto, uma oportunidade para fazer uma inferência), bem como a oportunidade de fazer anotações. Com a interpretação simultânea, o intérprete deve transmitir uma mensagem fonte, produzindo uma interpretação, mesmo quando ouvir é muitas vezes considerado o mais preciso dos dois, a interpretação simultânea é muito mais eficiente em termos de tempo [...]

Também existem várias diferenças entre os dois modos de interpretação. Uma diferença é o resultado do fato de alguns dos usuários de interpretação em língua de sinais poderem, na verdade, ser indivíduos bilíngues que simplesmente não têm acesso a ambas as línguas na interação presencial. Na interpretação da língua falada, se um ou mais interlocutores forem bilíngues (na língua de encontro), eles serão capazes de acessar tanto o enunciado original quanto a interpretação. Para interlocutores surdos bilíngues em Língua de Sinais Americana e Inglês, esse tipo de acesso não é necessariamente possível. Esta diferença entre a interpretação de língua de sinais e de língua falada destaca o fato de que os intérpretes de língua de sinais trabalham frequentemente entre modalidades diferentes. É aí que a maior parte da interpretação de línguas faladas envolve a transmissão de mensagens entre duas línguas faladas; a maior parte da interpretação de línguas de sinais envolve, na verdade, uma língua de sinais e uma língua falada. Assim, as

circunstâncias enfrentadas pelos intérpretes de língua gestual não são apenas interlinguais, mas também intermodais. Esta diferença de modalidade tem potencialmente influenciado as expectativas dos intérpretes de língua de sinais. Como um modo é visual e o outro auditivo, pode parecer que não há interferência entre os dois. Porém, tanto a língua de origem quanto a língua de destino são línguas distintas que requerem a atenção do intérprete. No entanto, uma vez que uma das línguas exige que o intérprete observe a mensagem recebida, os intérpretes de língua de sinais não estão em condições de tomar notas quando seguem o método consecutivo (Metzger, 2011, p. 19-20, tradução minha).

Em relação à minha ética profissional, me senti em xeque quando escutei a última mensagem de voz da mãe de Nina me pedindo para continuar lhe contando tudo o que Nina desenhava ou me contava. O que seria esse tudo que eu deveria contar? Estaria eu traindo a confiança de Nina e quebrando meu sigilo profissional com ela ao relatar “tudo” para sua mãe? Será que eu também seria picado pelo Mexerimonstro ao fazer isso? Tais questionamentos me recordaram, então, do Código de Conduta Ética dos Tradutores e Intérpretes de LIBRAS que instituí:

Art. 6º - O TILS e o GI devem manter e valorizar a confidencialidade como condição essencial para proteger todos os envolvidos no trabalho de tradução e/ou interpretação e/ou guia-interpretação, salvo quando interpelado judicialmente à quebra de confidencialidade, informando esta obrigação ao Solicitante e ao Beneficiário (FEBRAPILS, 2014).

Mas em nosso caso, não havia uma interpelação de uma autoridade judicial, apenas um pedido aflito de uma mãe preocupada. Em contrapartida, havia Nina, uma pré-adolescente que rotineiramente tentava me confidenciar seus sentimentos e experiências. Eu me preocupava com a mãe de Nina, mas queria, em primeiro plano, cuidar de Nina, pois concordando com a amorosidade tão marcante em Freire (1997) e com a ética do cuidado em Noddings (2013) “cuidar envolve sair do nosso plano pessoal para adentrar o plano do outro. Quando nos importamos, consideramos o ponto de vista do outro, suas necessidades específicas e o que ele espera de nós” (Noddings, 2013, p. 61, tradução minha).

Quero ressaltar que, embora existam diversas concepções e definições sobre o conceito de ética, nesta tese adoto a perspectiva de Noddings (2013) e de Clandinin, Caine e Lessard (2018). Para esses autores, a ética ultrapassa os requisitos institucionais, como privacidade, confidencialidade e consentimento, e envolve uma preocupação constante com as relações entre o pesquisador e todos os indivíduos e instituições envolvidos, tanto durante o processo de pesquisa quanto nas negociações e devolutivas que se estabelecem entre eles.

Justamente por me importar com Nina e considerar as suas necessidades específicas, colocando-me em seu lugar, sempre tive em mente que a minha função com ela iria além de simplesmente traduzir, interpretar ou ensinar conteúdos escolares. Além disso, sobre os princípios éticos e morais na educação, Nel Noddings (2013) comenta que

Quando um professor faz uma pergunta em sala de aula e um aluno responde, ele recebe não apenas a “resposta”, mas o aluno. O que ele diz é importante, seja certo ou errado, e ele sonda gentilmente em busca de esclarecimento, interpretação, contribuição. Ele não busca a resposta, mas o envolvimento do cuidado. Durante o breve intervalo de diálogo que cresce em torno de uma questão, o cuidado de fato “preenche o firmamento”. O aluno é infinitamente mais importante que o assunto (Noddings, 2013, p. 270, tradução minha).

Para cada questão, cada diálogo que eu tinha com Nina, o envolvimento do cuidado era a minha prioridade. Para mim, Nina era “infinitamente mais importante” que qualquer assunto que abordávamos e, por isso, eu estava ciente de que também precisaria atuar como seu orientador e, em muitos casos, como educador. A próxima narrativa construída por nós destaca uma de nossas experiências em que tive de exercer essas funções.

A narrativa “Do sistema digestório à educação sexual” começou a ser composta durante uma aula de ciências do quinto ano do Ensino Fundamental. O evento narrado estava atrelado a uma atividade proposta que mais tarde foi incorporada ao Plano de Curso do Governo do Estado de Minas Gerais (2023), sob a unidade temática de “Vida e evolução”. Na atividade proposta em 2022 e na unidade temática publicada em 2023, encontravam-se as habilidades: “identificar os órgãos do sistema digestório humano e identificar os órgãos do sistema reprodutor masculino e feminino”. Sobre esta última habilidade, encontrei a seguinte orientação pedagógica sob a unidade publicada no Plano de Curso:

Esta habilidade proporciona não só conhecer os órgãos do sistema reprodutor masculino e feminino como também identificar esses órgãos de acordo com as funções que realizam. É importante ressaltar que esses sistemas atuam juntos para garantir a multiplicação da nossa espécie (Minas Gerais, 2023, p. 104).

Mas será que “identificar” e “ressaltar” os órgãos reprodutores como sistema de reprodução humana era suficiente para tratar temas tão relevantes como a vida e a evolução? Ou será que apenas ensinar a multiplicação das espécies seria suficiente para explicar todas as funções dos órgãos reprodutores? A experiência que Nina e eu vivemos, narrada a seguir, talvez responda a esse e outros questionamentos.

2.3 Do Sistema Digestório à educação sexual

Iniciamos mais uma aula de ciências e abrimos o livro na página 108, conforme solicitado pela professora. Estudamos sobre o Sistema Digestório. No livro, havia a ilustração de um menino de pele branca, cabelos curtos, escuros e lisos, com o rosto de lado, braços esticados, mãos abertas, fazendo uma alusão ao homem vitruviano de Leonardo da Vinci e uma espécie de raio-X de seu sistema digestório. Nina apontou para a imagem do menino, deu risadas e fez meu sinal, dizendo que o menino se parecia comigo.

Em seguida, Nina apontou para a representação do fígado na imagem e tocou em seu estômago tentando tatear o que seria o seu fígado. Reposicionei a sua mão próxima ao fígado, ensinei o sinal do órgão e passei a ensinar os demais sinais dos órgãos do Sistema Digestório.

Como Nina já conhecia o sinal equivalente para a fome, foquei no estômago. Juntei as palmas de minhas mãos, formando um classificador abaulado e oco por dentro, posicionei o classificador na altura do meu estômago, pedi para que ela imitasse o classificador. Depois peguei uma bala ainda embalada, aproximei da boca dela e simulei o caminho percorrido pela bala até seu estômago (classificador), ela abriu as mãos e colocou a bala lá dentro. Depois, com as minhas mãos classificando o estômago, fiz movimentos de contração, combinando-os com uma expressão de satisfação. Em seguida, retirei a bala de suas mãos e as fechei, achatando-as, junto a esse movimento, imprimi uma expressão de fome e fiz o sinal de fome.

Figura 5 - Fotocomposição dos classificadores de estômago





Fonte: Fotos ilustrativas produzidas por mim em 06.04.2023.

Descrição da imagem: Sequência de três fotografias contendo o meu dorso, sem o rosto, utilizando uma camiseta preta de mangas curtas. Em cada uma das fotos represento os classificadores de estômago relatados na obra.

Nina tem um *insight* e, pela primeira vez, consegue compreender a etimologia do sinal de fome que há tempos utilizava. Na gana de aprender mais, começa a folhear o livro e me perguntar o sinal e o classificador de várias partes do corpo. De repente, ela se depara com a ilustração de uma figura feminina desnuda, no capítulo sobre o Sistema Urinário, ela fecha o livro e, com expressão de reprovação, em seguida sinaliza para mim “FEIO, NÃO PODE”!

Aviso sua professora que terei de entrar em outro assunto e ensinar algo diferente e que em outro momento lhe explico o que estava acontecendo. Abro o livro no capítulo sobre o Sistema Urinário novamente, aponto para aquela imagem do corpo feminino, peço que ela fique calma e preste atenção. Com o meu corpo, expressão facial e olhar estáticos, aponto para as partes do corpo feminino e ensino os sinais correspondentes. Enquanto isso, Nina observa atentamente. Em seguida, mudo minhas expressões faciais e corporais, imprimindo certa sensualidade, ela fecha a expressão e fala: “Não pode!”. Faço, então, o sinal de certo e congratulo a sua inferência.

Preocupado com o poder daquele “Não pode!” e do que ele podia significar, simulo um exercício e sem tocá-la, pergunto se poderia pôr a mão no cabelo dela. Ela consente.

— E no seu nariz?

Ela sorri e balança a cabeça dizendo que sim.

— E no seu queixo?

Ela diz que sim.

— E no seu seio?

Ela me olha, sorri e não esboça expressão.

Expliquei para ela que não podia e que somente a mamãe poderia tocar lá. Aponto para outras partes íntimas e faço a mesma explicação. Nina coça a cabeça e, sem malícia alguma, me pergunta o porquê. Lembrei-me de um vídeo postado em uma página do Instagram que sigo, em que uma professora, ensinando educação sexual aos seus alunos, posiciona um garoto de pé em uma cadeira e tenta tocar sua genitália. O garotinho bate na mão da professora e grita: “Não pode tocar aí!”. A professora e a turma o aplaudem.

Mostro esse vídeo para Nina e ela faz o sinal de entender. Nesse momento, aproximo a minha mão de seu seio, ela bate na minha mão, faz uma cara de brava e emite um grito incompreensível. A turma toda olha para nós, inclusive a professora, que já acostumada com os barulhos produzidos por Nina, justifico dizendo que estou ensinando a Nina e que ela se empolgou.

Felicito Nina por seu comportamento, ela me abraça e voltamos para os exercícios do Sistema Digestório.

Ao co-compor essa narrativa, eu não conseguia parar de pensar na vulnerabilidade de Nina devido ao fato de a educação sexual não ser tida como uma unidade temática do Plano de Curso, naquele nível de ensino. Embora o Plano propusesse a prática de ensino sobre “a multiplicação da nossa espécie”, penso que um ensino tão científico não era suficiente para orientar Nina quanto aos riscos das interações e das relações afetivas e/ou sexuais humanas, muito menos de possibilitar sua construção de conhecimentos e habilidades comportamentais para discernir as boas e más intenções das pessoas que se aproximavam dela.

Quando falo da questão de vulnerabilidade, me refiro ao fato de naquela época, Nina ser uma menina Surda de 12 anos, que passava pela puberdade, possuindo o corpo de uma jovem mulher, considerada bonita pelos padrões sociais vigentes e que, por ser usuária de LIBRAS, pouco se comunicava com seus pais, que são ouvintes e não usavam LIBRAS em seu cotidiano familiar. Por esses motivos, ao caminhar pela escola ou pelas ruas, por várias vezes presenciei Nina sendo constantemente assediada verbalmente por pessoas ouvintes, sem escutar as palavras ou sons que eram proferidos em sua direção. Além disso, ao contrário do que muitos pensavam, Nina não possuía um “sexto sentido” decorrente de sua deficiência auditiva e, portanto, não escutava quando pessoas mal-intencionadas se aproximam dela pelas suas costas.

Como mencionei anteriormente, Nina morava a cerca de três quilômetros da Escola Estadual das Descobertas. Geralmente, ela era acompanhada por algum familiar até a escola, tanto na ida, quanto na volta. Certa vez, sua mãe, não podendo acompanhá-la até a escola, deixou essa responsabilidade com um conhecido, que era ouvinte e apenas dois anos mais velho que Nina. No percurso para a escola, o garoto deixou que ela caminhasse sozinha pelos últimos 500 metros restantes (aproximadamente). Durante aquele curto trajeto, Nina, sem escutar, foi assediada por dois garotos mais velhos e uma senhora transeunte, que presenciou a situação, terminou de acompanhá-la até a escola, relatando a situação ocorrida para uma das agentes escolares.

Quando cheguei, minutos depois, Nina estava assustada e queria saber o porquê daquela senhora acompanhá-la, ela não tinha conhecimento dos garotos, muito menos do que havia falado para ela. Para que Nina entendesse, a fim de responder às suas dúvidas, convidei uma outra professora da escola e encenamos a situação ocorrida. Fiz o papel dos garotos, imprimindo expressões corpóreo-faciais lascivas ao mexer com a professora que, naquele momento, fazia o papel de Nina. Logo após nossa encenação, Nina pareceu compreender que não deveria caminhar sozinha pelas ruas e que sempre deveria estar atenta, mapeando visualmente as pessoas que estavam ao seu redor.

Outro aspecto da experiência narrada que quero destacar são os saberes e escolhas tradutórias utilizadas por mim ao me comunicar com Nina. Na pesquisa de Rodrigues (2018), há uma revisão sistemática das competências tradutórias (que em acordo com a perspectiva da pesquisa narrativa, entendo como saberes) inerentes aos tradutores e intérpretes, principalmente em relação aos tradutores e intérpretes de línguas de sinais. Entre as competências revisadas pelo autor, estão as competências sociolinguísticas, culturais e estratégicas, que considero serem as principais exercidas por mim durante aquela aula de ciências.

Para Rodrigues, a competência sociolinguística está atrelada ao “conhecimento e capacidade de produzir e compreender enunciados contextualizados”, a competência cultural envolve o “conhecimento dos padrões culturais e de seus contrastes” e a competência estratégica consiste na ação “empregada para melhorar a eficácia da comunicação e compensar possíveis deficiências” (Rodrigues, 2018, p. 298-301). Considerando o repertório linguístico limitado e a bagagem cultural de Nina, sempre precisei elaborar enunciados contextualizados que fizessem sentido para os seus padrões culturais, no intuito de compensar nossas dificuldades comunicativas.

Por exemplo, ao apontar para as imagens dos corpos desnudos no capítulo do Sistema urinário e realizar diferentes expressões corpóreo-faciais, optei por uma interpretação focada na performance corpórea-visual em que pudesse produzir um enunciado contextualizado suficiente para a compreensão dela. Sobre essa performance, Rodrigues (2018) explica

No que tange à *performance corporal-visual*, temos a indissociabilidade do tradutor e/ou do intérprete de seu texto alvo, quando este está construído em língua de sinais. Isso ocorre pela necessidade de que os tradutores e os intérpretes intermodais *estejam sempre visíveis diante do público*, já que seu corpo em movimento é que constitui a língua de sinais, a qual possui certos dispositivos linguísticos específicos (Rodrigues, 2018. p. 307).

Assim, durante aquela atividade, precisei utilizar “dispositivos linguísticos”, como os classificadores e as expressões não manuais. Cabe destacar que “as línguas de sinais vão além da manualidade, isto é, utilizam-se de recursos não manuais, em uma sincronia inteligentemente orquestrada pela mente do sinalizante” (Pego, 2023 p. 237). Nesse sentido, enquanto sinalizante, antes de ensinar os sinais de cada órgão do sistema digestório e, conseqüentemente, dos órgãos sexuais, optei pelo uso de classificadores, que são representações icônicas produzidas a partir das configurações de mãos e expressões corpóreo-faciais.

Quando fiz o classificador de estômago, por exemplo, posicionando uma bala dentro dele, representando seus movimentos digestórios, a digestão da bala e o estômago ficando vazio

novamente, eu fiz uso de diferentes tipos de classificadores (Campello; Luchi, 2023, p. 303-308). Eu estava convencido que, naquele caso, o uso do classificador antes do ensino do sinal de cada órgão talvez tenha possibilitado que Nina tivesse um entendimento do sinal de “fome”, que ela já reproduzia mecanicamente para expressar sua fome ou seu desejo de comer, mas sem compreender a etimologia daquele sinal.

O sinal de fome comum em nossa região, naquela época e utilizado por Nina, era realizado com uma mão em configuração de B (letra do alfabeto manual), com palma para cima, tocando o estômago, com movimento repetitivo da mão para frente e para trás e com uma expressão facial de triste e bochechas sugadas. Por isso, ao ver no classificador de estômago, o seu funcionamento, combinado com a imagem de seu livro, Nina inferiu que, ao ficar vazio, o estômago produzia a fome e, dessa forma, compreendeu a etimologia do sinal, ficando empolgada e curiosa para aprender outros sinais e classificadores.

O uso de classificadores e expressões corpóreo-faciais serviam de base para que Nina e eu pudéssemos estabelecer nossos diálogos. Penso que seria impossível dialogar e estabelecer um vínculo comunicativo com Nina se eu apenas fizesse uso da LIBRAS e sua manualidade. Isso parece corroborar os estudos de Pego (2023) ao concluir que

[...] os termos que limitam as Línguas de Sinais à manualidade não são suficientes para descrever essa modalidade linguística, pois não fazem referência aos componentes não manuais, ou seja, corporais – que envolvem cabeça, tronco e membros. No caso deste estudo, as articulações-boca e os gestos-boca enquadram-se na parte não manual, a qual tem a mesma relevância do sinal manual para a constituição do significado, das sentenças e do discurso (Pego, 2023, p. 238).

Toda essa situação experiencial que vivenciei com Nina me incitou a refletir também quanto ao papel do professor-intérprete, que, a meu ver, vai além da função de traduzir e interpretar. O professor-intérprete de LIBRAS, no estado de Minas Gerais, tem, entre suas atribuições funcionais, o ensino. Isso ocorre, pois todos os tradutores-intérpretes de LIBRAS do estado de Minas Gerais são contratados ou designados, como Professores da Educação Básica - Intérpretes de LIBRAS (PEB- Intérpretes de LIBRAS), mesmo que não exerçam uma função pedagógica direta, conforme determina a Resolução SEE n. 4.773, de 4 de outubro de 2022.

Entretanto, para atuar com alunos surdos das séries iniciais do Ensino Fundamental, é exigido pelo governo do estado que o profissional seja preferencialmente licenciado em Letras-

LIBRAS ou Pedagogia, sendo este, na época desta pesquisa, o segundo requisito de contratação e critério de classificação dos candidatos à vaga.

Como disse anteriormente em minhas narrativas iniciais, antes de Nina, eu nunca havia atuado como professor-intérprete das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao olhar para minhas experiências e o trabalho que desenvolvi com Nina, compreendi que seria muito mais difícil exercer minha função sem ter uma formação pedagógica. Na narrativa seguinte, escrita a partir de uma experiência vivida durante uma aula de Língua Portuguesa, por exemplo, entendi como a minha docência e meu papel de professor conflitavam com a minha tradução e com meu papel de tradutor e intérprete de LIBRAS, o que, para mim, era a principal diferença constitutiva do professor-intérprete de LIBRAS.

2.4 Um ditado sem sentido que suscita outros sentidos

Começa mais uma aula de português no quinto ano, a professora propõe a leitura compartilhada em voz alta de um texto do livro didático ou, como comumente dizemos em nossa região, uma atividade de “tomar a leitura”. Percebo muitos alunos com dificuldades de leitura, penso que talvez seja um reflexo dos quase dois anos de pandemia a que sobrevivemos ou um reflexo dos sentimentos de vergonha e julgamentos ao serem expostos a uma avaliação pública.

Noto que muitos alunos não aprenderam a ler, outros tiveram seu aprendizado comprometido. Para mim, aquela aula soava como uma confusão coletiva, principalmente entre os fonemas parecidos. Naqueles momentos de tomada de leitura, para que Nina entendesse o que estava acontecendo, eu abria o livro, mostrava o texto, explicava que ao final da leitura iria traduzir para ela enquanto posicionava o meu dedo sobre o texto, percorrendo cada linha no compasso da leitura de algum colega seu.

Observando a dificuldade das crianças quanto ao uso de alguns fonemas, sua professora decide fazer uma atividade diagnóstica de ditado, com diferentes palavras contendo F e/ou V, a fim de identificar quais alunos precisariam de uma maior atenção.

Percebo, nos últimos dois anos em que acompanho Nina, que o ditado é uma atividade comum na nossa sala de aula. Não me recordo de uma única semana que não tenhamos tido a atividade de ditado. A professora se senta à mesa e, antes de iniciar o ditado, me pergunta como a atividade de ditado funcionava para Nina.

Respondo que, geralmente, no trabalho com alunos surdos, em uma atividade de ditado, a estratégia metodológica mais apropriada/utilizada é o intérprete fazer o sinal e o aluno escrever a palavra equivalente da Língua Portuguesa. Aproveito para advertir que essa estratégia não é a mais adequada, uma vez que um sinal em LIBRAS pode ter diferentes palavras de equivalência da Língua Portuguesa e cito o exemplo do sinal de “CASA”, que pode equivaler à moradia, lar, domicílio, entre outros sinônimos da Língua Portuguesa. Explico ainda que essa estratégia geralmente funciona para surdos que já são usuários de LIBRAS e estão aprendendo a Língua Portuguesa como segunda Língua e que, no caso de sua aluna Surda, ela ainda estava em processo de aprendizagem das duas línguas, por isso eu soleiro as palavras ditadas para que ela reconheça as letras do alfabeto, tanto em Língua Portuguesa quanto em LIBRAS.

Instruo também que, por ainda não decodificar a maioria das palavras, o momento do ditado é também um momento em que ensino novos vocábulos para Nina e que, para isso, tenho de acessar a internet no meu telefone e lhe mostrar as imagens e sinais referentes às palavras que estão sendo ditadas.

Como sempre, Nina observa o nosso diálogo e, ao mesmo tempo, me pergunta sobre o que estamos conversando. Durante o diálogo com a professora, ao ser interrompido por Nina, faço uma breve pausa e peço-lhe para esperar um pouco, pois logo depois traduzirei o que estamos conversando. Nesses poucos segundos, de uma forma praticamente instintiva, Nina imprime em seu rosto uma expressão de dúvida e espanto, com um leve franzir de testa, saltar de sobancelhas e arregalar dos olhos.

Inicia-se a atividade de ditado, olho reflexivamente para Nina enquanto ela escreve as palavras ditadas pela professora que eu soletro a partir do alfabeto manual, ao mesmo tempo em que consulta uma cartela contendo as imagens das letras do alfabeto manual em LIBRAS, letras bastão e cursiva da Língua Portuguesa. Novamente, observo suas expressões faciais e aquela cena me suscita vários questionamentos: Quais seriam os significados de suas expressões faciais? Será que minha abordagem com Nina se adequava às suas necessidades? Será que aquela abordagem era suficiente para que Nina aprendesse a ler e escrever em Língua Portuguesa? E quanto à Nina, o que se passava em sua cabeça enquanto sua professora e eu dialogávamos sobre ela? Como ela se sentia naquela situação ao presenciar duas pessoas falando sobre si, sem saber o conteúdo da conversa? Será que ela verdadeiramente confiava que eu lhe diria o conteúdo do diálogo com sua professora?

Após viver essa experiência com Nina como seu professor-intérprete, concluí que atividades discursivas, como leitura compartilhada em voz alta e ditado, eram atividades que sempre me causaram constrangimento, irritabilidade e me incentivaram a um comportamento competitivo, que eu sempre considerei desnecessário dentro da sala de aula (entendo como atividade de leitura compartilhada em voz alta, a atividade em que um aluno inicia a leitura de um texto e o próximo parágrafo passa para outro aluno e, assim, consecutivamente, até o final do texto).

Sobre considerar a atividade de leitura compartilhada em voz alta como desnecessária, justifico minha opinião a partir de uma memória pessoal:

2.5 *Flashback* narrativo: eu aluno do primeiro ano do Ensino Fundamental

Quando criança, ensinado pela minha mãe, aprendi a ler aos seis anos de idade. Recordo-me de quando minha professora tomava leitura compartilhada em voz alta, de mim e dos outros alunos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nos momentos em que eu estava lendo, sentia-me superior aos meus colegas, pois eu conseguia ler o texto proposto mais rápido. Recordo-me também que, nos momentos de leitura de alguns colegas, eu ficava irritado, impaciente com sua leitura truncada, gaguejada, inaudível ou incompreensível. Recordo-me de tapar meus ouvidos e terminar de ler o texto todo em silêncio, daí começava a conversar com outros colegas, tumultuando a atividade, a aula e consequentemente irritando minha professora, que geralmente, naquelas ocasiões me mandava para a sala da supervisora.

Eu sempre pensei em mim e em como eu me sentia ao participar de atividades como aquelas, mas nunca considerei o que os meus colegas sentiam ao não conseguirem ler. Como professor-intérprete de Nina, tive o privilégio de experimentar uma visão macro da sala de aula, de compreender a tal confusão coletiva. Eu vi alunos que, assim como eu, liam rapidamente e se sentiam superiores, a ponto de zombar dos outros; via alunos que se recusavam a participar da atividade por ainda não conseguirem decodificar as palavras; via alunos que passiva e timidamente participavam da atividade e outros que se sentiam intimidados e envergonhados ao ler em voz alta; e naquele contexto eu via Nina, que não participava da atividade, que estava alheia, que ainda não entendia aquela dinâmica e que mecanicamente observava meu dedo percorrendo a cada linha do texto, esperando que ele acabasse, para, então, ver minha tradução do texto proposto.

A observação mecânica de Nina e sua não participação durante a atividade de leitura compartilhada em voz alta não era uma peculiaridade sua, já que, na maioria dos casos, as crianças surdas brasileiras são filhas de pais ouvintes com os quais não há o compartilhamento ou a interação de uma língua e que, conseqüentemente, restringia e/ou atrasava sua participação em atividades discursivas (Karnopp; Pereira, 2004; Schemberg; Guarinello; Santana, 2009)

Outra atividade de ensino e aprendizagem que vivenciei naquela experiência com Nina foi a atividade de ditado. Posso dizer que, durante os quase quatro anos que acompanhei Nina, entre o terceiro e o sexto ano do Ensino Fundamental, a atividade de ditado era uma atividade recorrente, utilizada não somente nas aulas de Língua Portuguesa, como também nas aulas de outros componentes curriculares. Eu percebia que, algumas vezes, essa era uma atividade utilizada pelos professores como uma tentativa de controlar a conversa e a agitação dos alunos durante as aulas. Ora eram ditados de palavras utilizadas dentro dos conteúdos estudados, ora palavras tiradas de um texto ou mesmo o ditado do próprio texto.

Assim como atividade de leitura compartilhada em voz alta, a atividade de ditado também era uma atividade realizada por Nina de forma mecânica e nada prazerosa. Sempre que tínhamos uma atividade de ditado, independentemente do componente escolar estudado, ela o associava ao conteúdo de Língua Portuguesa e dizia que não gostava da aula de Língua Portuguesa, porque escrevia muito e doía a sua mão. Isso acontecia, principalmente, durante o ditado de um texto, em que os alunos seguiam o ditado, enquanto ela copiava o texto da fonte (um livro, um artigo de jornal e/ou revista ou um texto da internet), salvo as vezes em que a escola ou o/a professor/a responsável disponibilizava o texto impresso para ela colar em seu caderno. Nesses momentos, principalmente durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, era muito comum ela pedir à sua professora a mudança de aula para matemática (sua disciplina

preferida) ou para um conteúdo de cálculo, já que era uma professora regente que ministrava todos os conteúdos.

Ao pensar sobre a reação de Nina durante as atividades de ditado me lembrei da pesquisa de Schemberg, Guarinello e Santana (2009), ao constatarem que,

Se para alunos que ouvem, esta proposta já se traduz muitas vezes num ato mecânico e sem sentido, quanto mais o é para o aluno surdo, que certamente, por não ouvir o que está sendo "ditado", não concluirá a atividade, o que então confirmaria sua suposta dificuldade em relação à linguagem escrita (Schemberg; Guarinello; Santana, 2009 p. 265).

Em contrapartida, ao passo que as atividades de leitura compartilhada em voz alta e ditado eram atividades mecânicas e sem sentido para a Nina, para mim, eram também uma oportunidade para lhe ensinar novos vocabulários da LIBRAS e associá-los às palavras da Língua Portuguesa. Isso porque, ao ditar (soletrar) uma palavra desconhecida por Nina, após escrevê-la em seu caderno, automaticamente, ela me perguntava o que significava aquela palavra. Então, com o uso do meu celular, eu acessava a internet e buscava imagens da palavra que ela acabara de escrever.

Na experiência narrada anteriormente, por exemplo, me lembro que uma das palavras ditadas foi ‘alfavaca’. Ao terminar de soletrar A-L-F-A-V-A-C-A, Nina, após escrever a palavra em seu caderno, me olhou e soletrou V-A-C-A, com uma expressão feliz e afirmativa, fazendo o sinal de ‘vaca’ em seguida. Ela havia reconhecido uma palavra e associado a um sinal. Eu imediatamente a parabenei, mas disse que A-L-F-A-V-A-C-A era diferente de V-A-C-A. Procurei a imagem de uma alfavaca em meu celular e, com isso, consegui lhe ensinar mais três novos sinais: planta, remédio e chá. No dia seguinte, levei uma pequena garrafa térmica com chá de alfavaca bem docinho para tomarmos juntos. Após tomar o chá, perguntei-lhe o que era e ela respondeu: chá (sinal) A-L-V-A-C-A (datilologia: soletração do alfabeto manual em LIBRAS), com uma expressão interrogativa. Parabenei sua resposta e aprendizagem e, logo em seguida, corrigi sua datilologia. Vale destacar que o alfabeto manual, também conhecido como alfabeto datilológico, não é considerado LIBRAS, mas sim um recurso linguístico utilizado para representar as letras do alfabeto por meio das mãos. Ele é empregado para soletrar nomes próprios ou identificar termos que ainda não possuem sinais específicos na língua de sinais.

Sempre que Nina tinha um lampejo e eu conseguia ensiná-la um novo sinal, bem como associá-lo a uma palavra da Língua Portuguesa, para mim, era um momento de vitória. Para que ela não esquecesse o sinal e a palavra aprendida, eu criava situações ou aproveitava

momentos oportunos para utilizar o sinal aprendido em nossas conversas diárias. Além disso, ao final de cada dia de aula, sempre gravávamos um vídeo com os sinais aprendidos e enviávamos para o *WhatsApp* de sua mãe, para que ela pudesse consultar os sinais em casa e para que sua mãe também os aprendesse para se comunicar com ela.

Contudo, mesmo em momentos de vitória como aqueles, eu ainda me incomodava com os segundos entre um ditado e outro, em que Nina me olhava com um olhar indagativo e distante, ou enquanto eu conversava sobre ela com sua professora na sua frente. Eu queria saber o que se passava na cabeça de Nina, mais do que isso, queria saber como ela se sentia. Muitas vezes, tentava encontrar formas de lhe perguntar como ela se sentia, mas, na maioria das vezes minhas tentativas foram fracassadas, porque ela não conhecia os sinais de muitos sentimentos, tampouco seus significados.

Às vezes, minhas tentativas fracassadas me deixavam com raiva, frustrado, sentindo-me impotente. Acho que Nina percebia, pois em momentos assim ela me olhava e me dizia: “Triste não pode!”, um dos poucos sentimentos que ela reconhecia e utilizava, talvez por ser um dos sentimentos mais visuais, já que mudamos completamente nossa expressão enquanto nossos olhos lacrimejam. Ainda espero, ansiosamente, o dia em que Nina tenha um repertório linguístico amplo, para que ela e eu possamos sentar e recontar nossas histórias, enquanto ela me responde a essas questões que tanto me incomodam. Penso que quando este dia chegar, eu também terei muitas perguntas suas para responder.

Se, por um lado, observei que as atividades de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa realizadas por Nina pareciam evidenciar suas dificuldades linguísticas e a exclusão que ela enfrentava, por outro lado, notei que outras atividades pareciam evidenciar suas potencialidades e habilidades.

Refletindo sobre essa exclusão, considero que ela não pode ser vista apenas sob uma perspectiva médica da deficiência, que considera a lesão corporal como o único fator limitador ou excludente de uma pessoa na sociedade. Mas ser analisada sob a perspectiva do modelo social da deficiência, em que, conforme Diniz (2007), são as “barreiras sociais que dificultam ou impedem” o aprendizado e o desenvolvimento humano, e que precisam ser reconhecidas, pois essas são as verdadeiras causas da segregação, culminando em uma “discriminação permanente contra um grupo de pessoas com expressões corporais diversas” (Diniz, 2007, p. 19).

A participação ativa e o interesse de Nina pelos conteúdos de Matemática, bem como sua facilidade em realizar as atividades propostas, nos diziam muito sobre suas preferências e habilidades, como narramos a seguir.

2.6 Agora ela bate os dedinhos

Nina adora matemática e eu sempre odiei. Todos os dias antes da aula começar ela me pergunta se teremos aula de matemática. Antes de lhe responder, instantaneamente, respondo a mim mesmo: “tomara que não”.

Há cinco meses, quando começava o ano letivo, Nina não sabia calcular operações de soma com mais de três números na parcela e operações de subtração com mais de dois números na parcela.

Como a maioria das crianças, entendo que o aprendizado de Nina foi afetado pelo período da pandemia, em que os espaços físicos das escolas permaneceram fechados por quase dois anos. No seu caso, sendo uma aluna Surda, o prejuízo foi ainda maior, pois, embora houvesse aulas no sistema remoto transmitidas *on-line* ou em canais televisivos, disponibilizados pelo governo estadual, muitas delas não eram traduzidas para a LIBRAS e, além disso, não havia o atendimento de um professor-intérprete ao seu lado.

Assim, quando ela começou a aprender as operações de soma e subtração com mais de dois dígitos em cada parcela, eu sempre precisava emprestar meus dedos ou utilizar seus lápis de colorir para que ela visualizasse os números de forma concreta, principalmente, quando o número passava da casa das unidades para casa da dezena.

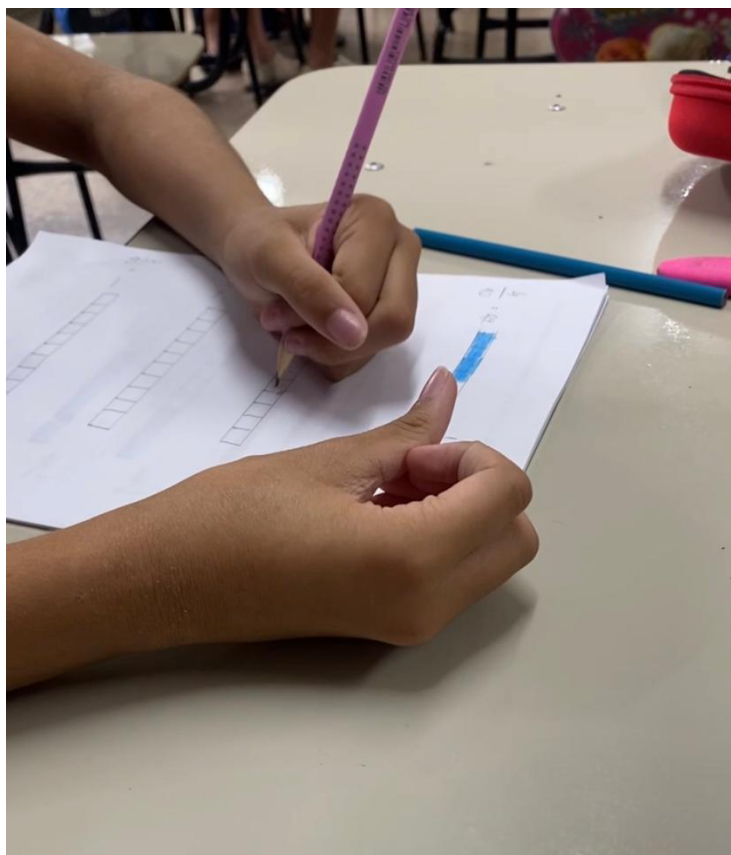
Eu levantava os meus dedos em formas de números quantitativos e ela com a sua mão ia batendo em cima de cada um dos meus dedos, fazendo com sua mão o número cardinal equivalente em LIBRAS. Era um processo complexo, pois sou destro e Nina, canhota. Com o passar do tempo, ensinei que quando as duas mãos estavam abertas, havia 10 dedos e, portanto, ela não precisava bater sobre todos os dedos, bastava começar a contar a partir do número 10. Não demorou muito até que Nina compreendesse e assimilasse essa aprendizagem.

Pouco tempo depois, a professora começou a ensinar as operações de multiplicação e divisão com uso da tabuada. Nina rapidamente compreendeu que a multiplicação nada mais era do que uma sucessão de somas.

Fizemos a prova do PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica). Em uma das questões de matemática, havia um problema de multiplicação. Traduzi o enunciado para Nina, naquele problema, ela deveria multiplicar o número de lápis existentes em uma caixa de colorir para todos os alunos de uma determinada escola. Após traduzir, ajudei Nina a montar a operação e observei como ela resolveria.

Ela começou batendo a ponta do seu lápis nos números 8, no sinal de multiplicação, e no número 2, para multiplicar por 2 vezes as 8 unidades, em seguida olhou para mim. Expressei um questionamento com o saltar das minhas sobranças e lhe ofereci meus dedos emprestados. Ela abaixou minhas mãos e com seu dedo indicador começou a bater na mesa, chegando ao número 10, ela anotava (fazendo desenhos de quadradinhos) e reiniciava as batidas, assim chegou ao resultado, 16.

Figura 6 - Fotografia de Nina “batendo os dedinhos” para chegar ao resultado



Fonte: Fotografia feita por mim em 07.11.2022

Descrição da imagem: fotografia. Sob uma carteira escolar de cor branca, há uma folha de papel branca, com pequenos quadrados coloridos de azul na posição horizontal. Nina apoia suas duas mãos sobre a folha de papel. Na mão esquerda, ela segura um lápis de escrever cor de rosa e, com a mão direita, faz a configuração de mão do número cardinal 6 em LIBRAS. Ao lado de sua mão esquerda, sobre a carteira, há um lápis de colorir azul e uma borracha no formato oval, cor de rosa.

Sua professora, sentada em sua mesa, do outro lado da sala, disfarçadamente, observava toda essa situação e, naquele exato instante, nos olhamos e eu, surpreso, alegremente exclamei:

“Agora ela bate os dedinhos!”

Nesta narrativa, contamos uma experiência ocorrida durante um evento específico no quinto ano do Ensino Fundamental, entretanto, para compreender essa experiência e todos os sentidos compostos sobre ela, precisamos voltar um pouco no tempo.

2.7 Flashback narrativo: nossos dias durante a pandemia

Eu havia iniciado meu trabalho como professor-intérprete de Nina quando ela estava no terceiro ano do Ensino Fundamental, no ano de 2020. Dezoito dias depois, a pandemia da COVID-19 foi confirmada e o isolamento social foi instituído no Brasil. Durante o primeiro semestre daquele ano, ficamos alheios, sem saber o que aconteceria e quando iríamos retornar

às aulas. Ninguém entendia o que estava acontecendo e não tínhamos a menor ideia de que viveríamos todo aquele ano reclusos dentro de nossos lares.

Nina tinha nove anos de idade e havia aprendido apenas as letras do alfabeto, tanto em LIBRAS quanto em Língua Portuguesa, que compunham o seu nome e o nome de seus pais, além de alguns poucos vocabulários utilizados em seu dia a dia. Então, após decretado o isolamento, para que ela não se esquecesse dos sinais aprendidos, com o consentimento e ciência da gestão escolar e de seus pais, eu fazia uma ou duas ligações de vídeo semanalmente para o celular de sua mãe, a fim de conversar, ensinar novos sinais e manter um contato mínimo com ela. Lembro-me de vários momentos em que a mãe de Nina me contatava por mensagens de texto, relatando que Nina estava brava e frustrada. Ela já tinha acordado e se arrumado para ir à escola, sem entender o porquê de sua mãe não a levar. Nessas ocasiões, eu costumava gravar um vídeo ou fazer uma breve ligação para acalmá-la, explicando que eu não estava na escola, que a escola estava fechada e que “depois” (o único advérbio de tempo que ela conhecia naquela época), ela iria para a escola. Levou um tempo até que ela compreendesse que a escola estava fechada e que ela não era a única aluna privada das aulas presenciais e que, sua mãe e eu não éramos culpados por aquela situação.

No segundo semestre daquele ano de 2020, as aulas retornaram em formato remoto síncrono. Nina, assim como muitos alunos, não participava das aulas, pois o único dispositivo eletrônico disponível em sua casa era o celular de sua mãe, que não poderia ser utilizado por cerca de três a quatro horas diárias exclusivamente para as suas aulas. Além disso, o acesso à internet que sua família possuía naquela época era limitado.

Como muitos alunos não tinham acesso a dispositivos eletrônicos ou mesmo à internet, o Governo do Estado de Minas Gerais criou um programa televisivo em um canal local para transmitir aulas e conteúdos, a fim de realizar as atividades de uma apostila que era enviada aos alunos ou retirada pelos seus responsáveis nas unidades escolares. Contudo, essas soluções não atendiam às necessidades individuais específicas de Nina, primeiramente porque as aulas das séries iniciais do Ensino Fundamental, transmitidas por aquele programa televisivo, não continham a janela de tradução em LIBRAS e, mesmo que tivessem, Nina não possuía um repertório linguístico suficiente para compreendê-las. Outro fator dificultador das soluções propostas pelo governo foi a apostila elaborada e, posteriormente, enviada aos alunos. Tratava-se de uma apostila elaborada em Língua Portuguesa, sem qualquer adaptação para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Novamente, impulsionado pelo meu zelo, cuidado ético (Noddings, 2013) e pelo fato de que, para mim, Nina era mais importante do que toda aquela situação; em uma tentativa de solucionar aqueles problemas e incluí-la nas atividades propostas pela apostila, em parceria com a gestão escolar, criei e desenvolvi um projeto intitulado “LIBRAS em Pílulas”, que mais tarde foi difundido pela escola e publicado em formato de artigo científico (Lemes; Paiva, 2021), beneficiando além de Nina, outro aluno Surdo da escola e os demais leitores do artigo.

Quando Nina e eu retornamos presencialmente para a escola, quase dois anos depois, para minha surpresa, ela já havia aprendido a fazer algumas operações matemáticas. Sua mãe me disse que, embora seu pai tivesse concluído apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, ele era “muito bom de contas” e, durante a pandemia, dedicou-se a ensinar sua filha. Penso que talvez esse também seja um dos motivos de Nina gostar tanto de matemática: aquela disciplina possibilitava um elo mais forte com seu pai.

Eu, por outro lado, sempre odiei a disciplina de matemática. Recordo-me de tentar aprender algumas equações algébricas e de inúmeras vezes questionar meus professores e meus pais sobre quando eu as utilizaria aquelas equações em minha vida, pois não tinha pretensões de seguir uma carreira na área das exatas. Enquanto as aulas de matemática eram preferidas e ansiosamente aguardadas por Nina, para mim, elas pareciam uma eternidade e uma verdadeira tortura. Tanto que, para compor esta narrativa, eu levei muito mais tempo do que as outras.

Outro motivo que considero relevante para Nina gostar tanto de matemática, talvez seja o fato de a matemática ser mais visual e concreta para o surdo. Para Soares e Sales (2023), os recursos visuais e a linguagem simbólica existente na matemática facilitam a sua aprendizagem, pois “confirmam uma relação de interdependência entre os órgãos sensoriais e o aspecto cognitivo” (Soares; Sales, 2023, p. 49).

Além disso, Sales defende que “[...] é preciso educar o olhar para o ato de ver, pois, da mesma forma que a linguagem verbal, a linguagem visual é constituída por um conjunto de símbolos e informações” (Sales, 2013, p. 65). E o que é a matemática senão um conjunto de símbolos e informações utilizados para mensurar e construir aspectos fundamentais da vida humana?

As aulas de matemática, assim como as aulas de Língua Portuguesa, tinham uma carga horária superior às outras disciplinas e exigiam dos alunos maior foco e o uso de raciocínio lógico, por isso era comum que, após as aulas, a professora ministrasse um conteúdo mais lúdico e interativo, com um fazer prático e/ou manual, que geralmente ocorria nas aulas de artes ou ensino religioso. A próxima narrativa foi co-composta por Nina e eu enfocando uma de nossas experiências vividas durante uma aula de artes.

2.8 “Como ela sabe se não escuta?”

A professora distribuiu um texto e pediu para que os alunos o lessem em silêncio. O texto intitulado “Gêneros Musicais” apresentava os diferentes estilos musicais existentes no Brasil e as regiões em que eram mais ouvidos. Quando interpretei o título, Nina,

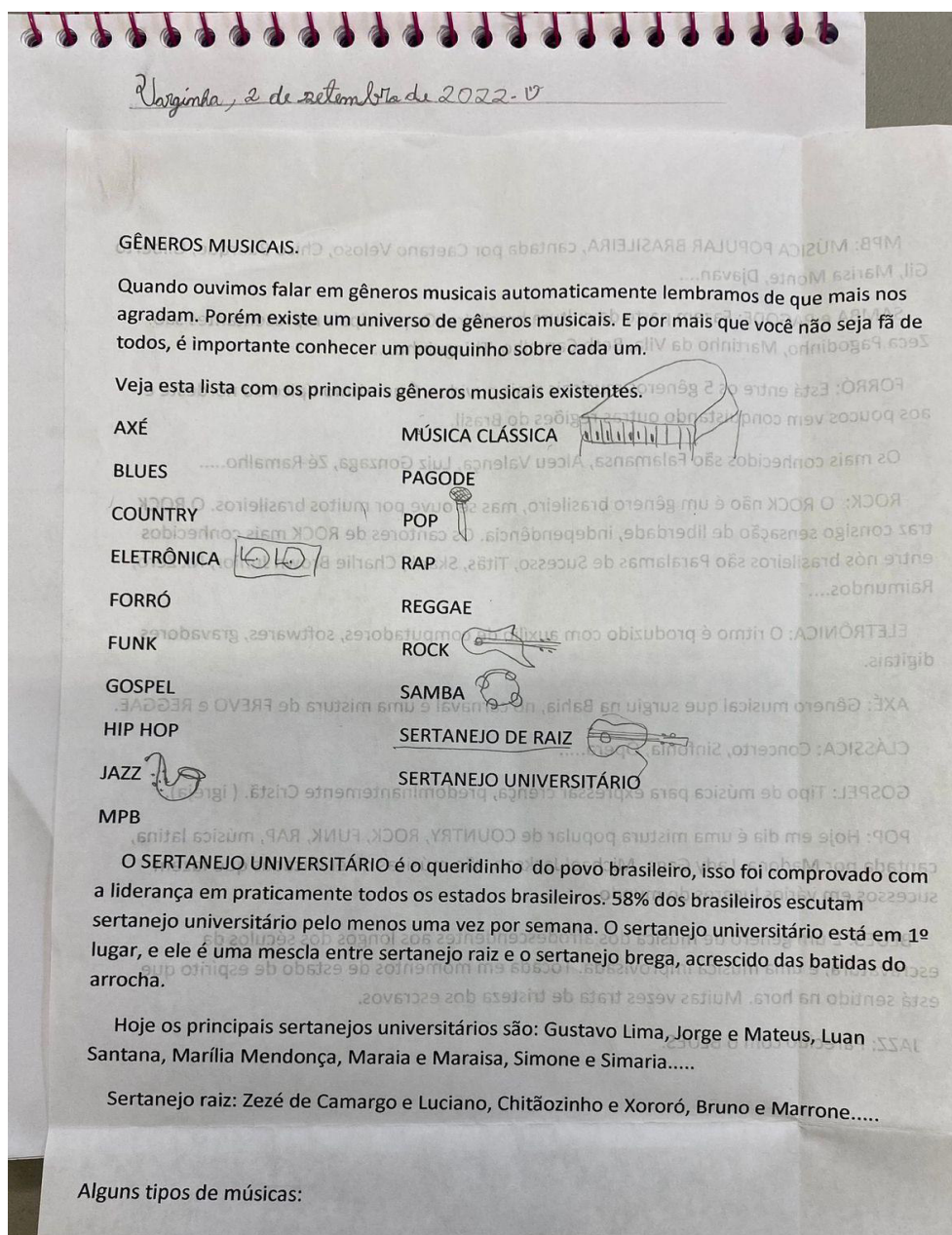
instantaneamente, apontou para um dos seus ouvidos e fez o sinal de “não” com uma expressão triste e de indignação.

Naquele momento, pedi que ela fechasse os olhos e colocasse suas mãos sobre a carteira. Com as minhas mãos, fiz batidas ritmadas sobre a carteira, simulando um samba. Ela abriu os olhos assustada e com um sorriso no rosto. Expliquei que ela não escutava, mas que poderia sentir a música, reconhecer os estilos e dançar também. Desacreditando, ela balançou a cabeça e me disse que não poderia dançar. Usando meu celular, acessei ao *YouTube* e mostrei-lhe um vídeo de *Nyle Di Marco*, um dançarino surdo estadunidense que foi vencedor do programa *Dancing With The Stars* no ano de 2016. Ela ficou impressionada! Por várias vezes, me questionou se o dançarino era Surdo. Sempre que eu respondia que sim, durante os quase quatro minutos daquele vídeo, ela fazia o sinal de “entender” e “obrigado” com uma expressão afirmativa e alegre.

Em seguida, voltei a interpretar o texto proposto pela professora. No texto, havia um destaque para dezenove gêneros musicais mais ouvidos no Brasil. Fiz o sinal de cada um deles, alguns desses sinais fazem referência à sua forma de dançar, como Axé, Forró, Funk e Sertanejo. Outros fazem referência aos principais instrumentos utilizados, como Jazz (Saxofone), Música Clássica (Piano), Rock (Guitarra) e Samba (Pandeiro). Após me ver fazendo esses sinais e gargalhar bastante, percebi que Nina não conhecia muitos dos instrumentos sinalizados. Mais uma vez, recorri ao celular e mostrei-lhe fotos desses instrumentos.

Nina, então, pediu-me que apontasse no texto os gêneros equivalentes a cada instrumento e passou a desenhá-los na sua atividade.

Figura 7 - Fotografia da atividade de artes realizada por Nina em seu caderno



Fonte: Fotografia feita por mim em 02.09.2022.

Descrição da imagem: fotografia de um texto impresso intitulado “Gêneros musicais”, colado sobre a folha de um caderno de espiral rosa. No texto, na frente de alguns gêneros, há uma representação de desenho. Para o gênero Eletrônica, o desenho de uma mesa de mixagem; para Jazz, um saxofone; para Música Clássica, um piano; para Pop, um microfone; para Rock, uma guitarra; para Samba, um pandeiro; e para Sertanejo, um violão.

Alguns minutos depois, a professora começou a discutir o texto com a turma. Nina levantou a sua mão e quando a professora a chamou, usando os sinais que há pouco eu a havia ensinado, ela comentou:

— Casa mamãe churrasco. Mamãe sertanejo gostar.

Interpretei para a professora e a turma:

— Na minha casa, quando fazemos churrasco, minha mãe gosta de dançar sertanejo.

Na mesma hora, um de seus colegas questionou como ela sabia daquilo, já que não escutava. O tom utilizado para proferir seu questionamento não se parecia como uma dúvida, mas como um julgamento, como se questionasse a veracidade da surdez de Nina. Prontamente, respondi que ela não escuta, mas sente a vibração e que, além disso, ela observava as pessoas dançando e há pouco eu a havia ensinado o sinal e o nome da dança que ela via em sua casa.

Em seguida, aproveitei aquela oportunidade para ensinar mais sobre as particularidades da surdez de Nina, falando em Língua Portuguesa Sinalizada enquanto ela observava atentamente.

Enquanto escrevíamos esta narrativa, o pesquisador em mim refletia sobre muitas questões, como a representatividade surda, a participação e a inserção do surdo na comunidade surda, a sua rede de apoio e contatos, o trabalho do professor-intérprete enquanto agente de inclusão e mediador cultural, e a relevância da Pedagogia Visual na educação de Surdos.

Nina vivia em um mundo de ouvintes. Sua família era ouvinte, seus colegas de sala e professores eram ouvintes, seus vizinhos, colegas e amigos do bairro, assim como seus médicos, fonoaudiólogo, dentista e demais profissionais com quem ela tinha contato em seu dia a dia. Os únicos três profissionais Surdos com quem Nina teve contato em toda sua vida são professores de LIBRAS do CAS, que lhe ensinaram seus primeiros sinais. Ou seja, antes de vivermos esta experiência, para Nina, a única profissão conhecida por ela, para alguém como ela, era ser professora de LIBRAS.

Quando iniciamos a atividade sobre gêneros musicais e fiz o sinal de música, Nina rapidamente fechou sua expressão, tocou a orelha com o dedo indicador e fez o sinal de não. Imediatamente, entendi que ela estava me dizendo que não podia ouvir, mas ela estava me dizendo muito mais.

2.9 *Flashback* narrativo: Nina entendeu que éramos diferentes

Acho que foi apenas aos onze anos que Nina percebeu que éramos diferentes. Que ela era Surda e eu ouvinte. Recordo-me do momento em que ela teve esse entendimento. Estávamos na sala de aula, poucos dias após termos retornado às aulas presenciais, durante a segunda aula, quando a sua barriga começou a roncar. Reagindo aquele barulho, quase que automaticamente, perguntei se ela estava com fome. Ela me olhou assustada e respondeu que não. Passados alguns minutos, a barriga dela voltou a roncar e, em tom de brincadeira, eu afirmei que ela estava com fome e mostrei no meu relógio que faltava pouco tempo para o intervalo do almoço. Ela, então, confirmou que estava com fome, que não tinha almoçado em casa, pois tinha acordado tarde. Perguntou-me se eu havia conversado com sua mãe, quando respondi que não, ela indagou como eu sabia que ela estava com fome. Expliquei que a barriga dela havia feito barulho e que isso significava que estava vazia, por isso fazia barulho, pedindo comida.

Nina ficou espantada, disse que não tinha ouvido e que não sabia que a barriga fazia barulhos. Em seguida me perguntou como eu havia ouvido o barulho produzido pela barriga dela. Quando respondi, com o uso de sinais classificadores e encenação, que eu havia ouvido, seu espanto foi ainda maior. Ela entendeu que eu não era Surdo como ela. Naquele exato momento, ela me perguntou o sinal de “ouvinte”. Eu ensinei e, no mesmo instante, ela apontou

para mim, com seus olhos arregalados, fazendo o sinal de ouvinte, em seguida apontou para si, fazendo o sinal de Surda.

Após fechar os olhos, apoiar as mãos sobre a carteira e sentir a vibração de minhas batucadas, sua expressão foi de espanto, não somente pelo susto causado pela sensação, mas, talvez, pela possibilidade e esperança daquela descoberta: o ritmo do samba.

Quando tive a ideia de lhe mostrar o vídeo do programa *Dancing with the Stars*, de 2016, em que o campeão foi o modelo e ator Surdo estadunidense Nyle DiMarco, deixei que Nina assistisse ao vídeo sem lhe falar nada. Para ela, era apenas um casal dançando uma música que ela não podia ouvir. Não consigo descrever a surpresa e o sorriso de Nina, quando a apresentação terminou e Nyle fez seus agradecimentos em língua de sinais. Em segundos, ela me olhou e me perguntou se ele era Surdo. Respondi rapidamente que ela e Nyle eram iguais. Ela tocou a tela do meu celular, retrocedeu um pouco o vídeo da apresentação, observou, apontou e me disse que ela também iria dançar quando crescesse.

Naquele dia, fui embora pensando no que Nina havia falado e compreendi que ela não tinha modelos profissionais/sociais Surdos. Nina não tinha nenhum outro modelo referencial Surdo, além dos professores do CAS. Ela não tinha representatividade. Esse era mais um problema com o qual eu poderia ajudá-la, pois, ao contrário de Nina, eu fazia parte da comunidade surda e conhecia profissionais Surdos de diferentes áreas de atuação.

Depois de pensar muito, decidi que precisava colocá-la em contato com alguns desses profissionais. Expliquei o problema e apresentei minha ideia para sua mãe e para a gestão escolar, e após receber seus consentimentos, comecei um processo de mediação cultural e inserção de Nina na comunidade surda.

Gravei um vídeo explicando a situação de Nina, sua falta de representatividade e impossibilidade de participar dos encontros surdos por ser menor, por viver em uma cidade do interior de Minas Gerais e seus pais não fazerem parte da comunidade surda, solicitando a ajuda da comunidade surda para que aqueles que tivessem disponibilidade pudessem fazer uma chamada de vídeo e se apresentar para ela. Em seguida, enviei o vídeo para alguns grupos de algumas redes sociais, dos quais fazia parte naquela época. Recebi muitas respostas positivas e, naquela mesma semana, iniciei o projeto de possibilitar a inserção de Nina na comunidade surda e de lhe apresentar alguns modelos profissionais.

Nossa primeira videochamada aconteceu naquela mesma semana, durante uma aula de matemática em que Nina havia concluído a atividade proposta primeiro que seus colegas. Fizemos uma ligação para um Digital Influencer da comunidade surda, que também é ator e

residia na cidade de São Paulo. Pedi que ele se apresentasse para Nina e ela também se apresentou. Em seguida, pedi que ele explicasse para ela o que fazia e ele lhe mostrou sua página no Instagram e alguns dos seus vídeos. Foi uma conversa rápida de menos de cinco minutos, mas o suficiente para que as possibilidades e visão de mundo de Nina se ampliassem. Finalizamos a conversa, mostrei-lhe em um mapa onde aquele profissional vivia e, agora, ela já não queria mais ser dançarina, ela queria trabalhar no “*Instagram*”. Ou como interpretei, ela queria ser Digital Influencer.

No dia seguinte, quando cheguei à sala de aula, Nina nem me cumprimentou, logo me perguntou:

— “*Celular onde? Pessoa o quê?*”

Ela queria saber para quem ligaríamos naquele dia. Expliquei que primeiro precisávamos prestar atenção na aula e fazer as atividades e que se ela terminasse antes, poderíamos ligar para outra pessoa. Ela compreendeu e, alguns dias depois, fizemos nossa segunda ligação, uma professora universitária que residia na cidade de Belém, região norte do Brasil. A professora se apresentou, mostrou um pouco da universidade onde trabalhava e fez perguntas a Nina sobre sua escola, em que ano estava e o que queria ser quando crescesse, achei que ela iria responder que queria ser Digital Influencer, mas para minha surpresa, ela respondeu que queria ser professora de matemática.

Nossas ligações para outros profissionais continuaram ao longo daquele ano e, além dos dois profissionais Surdos citados, Nina teve a oportunidade de conversar com uma modelo, um chefe de cozinha, uma advogada, uma cabeleireira, um psicólogo, um fisioterapeuta, um engenheiro e uma turismóloga.

Uma outra questão composta nesta experiência é o tipo de abordagem de ensino e materiais utilizados na educação de crianças surdas. Quando eu olhava para a imagem da atividade proposta durante uma aula de artes, via apenas um texto em Língua Portuguesa, mas não conseguia parar de pensar que Nina talvez visse apenas um papel cheio de letras, de palavras ordenadas em linhas e parágrafos, que para ela, naquele momento, não havia sentido algum.

Talvez por esse motivo, durante aquela aula, após ver minha interpretação e as imagens de cada instrumento, dança ou objeto relacionado ao gênero musical, Nina tenha me pedido para que eu apontasse cada um dos gêneros musicais em sua atividade, fizesse o sinal e, novamente, lhe mostrasse as imagens de cada um deles. Mesmo desconhecendo a maioria dos instrumentos, sem nunca os ter tocado ou visto de perto, ela começou a desenhá-los em sua atividade, em uma escala de menor proporção, logo à frente de seus nomes.

Concluí que o pedido de Nina não era somente uma técnica para memorizar e associar aquelas palavras ao seu sinal, mas sim sua demanda por uma adaptação didática e abordagem de ensino, fundamentais para sua aprendizagem. Estou falando da Pedagogia visual, um campo de estudo que prioriza a experiência visual, o uso de imagens, de objetos concretos e recursos tecnológicos na educação de Surdos. A Pedagogia visual, conforme Quadros e Perlin (2007) não somente possibilita a adaptação curricular, como também “pressiona a educação formal a modificar ou criar novos conceitos ou denominações”, com um objetivo principal de “reorientar os processos de ensinar e aprender” (Quadros; Perlin, 2007, p. 113).

Para Campello (2007), pesquisadora Surda do Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) no Brasil, a Pedagogia visual na educação de Surdos se dá por meio da semiótica imagética, que em sua compreensão, consiste em um “estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também.” (Campello, 2007, p. 106). Por ser um estudo novo, ainda em construção, é natural que os recursos visuais e didáticos sob a perspectiva da Pedagogia visual também estejam em construção. Embora seja possível encontrar no mercado uma variedade de materiais didáticos desse tipo, penso que eles são genéricos, já que não atendem às necessidades individuais específicas de cada estudante Surdos.

O olhar Surdo de Nina para aquela atividade talvez tenha feito com que ela sentisse falta das imagens, dos recursos visuais e didáticos. Fiquei pensando em como teria sido sua aprendizagem e o desenvolvimento daquela aula, se a escola possuísse uma sala de música com instrumentos que ela pudesse observar, tatear, tocar e sentir sua vibração.

Além do olhar Surdo de Nina para a atividade, também tivemos de lidar com o olhar do ouvinte. Neste caso em específico, um olhar de desconfiança e julgamento. Ao participar da aula, fazendo um comentário sobre os gêneros musicais presentes em sua casa. Nina foi questionada indiretamente por um colega ouvinte “*Como ela sabe se ela não escuta?*” Senti em suas palavras e no tom de sua fala uma desconfiança e um questionamento quanto à veracidade da Surdez de Nina, e antes mesmo de interpretar aquele comentário para ela, fui impelido a responder imediatamente que ela sentia a vibração. Meu excesso de zelo e cuidado naquele momento calou a voz de Nina. Talvez, se eu tivesse apenas traduzido, ela teria respondido de forma diferente.

Nunca saberei qual teria sido a resposta de Nina, meu erro já havia sido cometido. Mas uma coisa havíamos percebido, seus colegas não a conheciam completamente. Era preciso que eles compreendessem suas particularidades e que Nina pudesse ter oportunidades para lhes explicar.

No fim daquela aula, conversei sobre isso com a professora e com a supervisora escolar. A supervisora, então, me orientou para estar preparado e preparar Nina, pois quando houvesse uma oportunidade, Nina poderia se apresentar para a turma e falar um pouco sobre a sua surdez e como se sentia.

Seguindo sua orientação, comecei a preparar Nina sempre que tínhamos algum tempo livre durante as aulas. Comecei selecionando uma imagem de um ouvido e diferentes tipos de imagens de aparelhos auditivos e comecei a apresentá-las para Nina, tentando explicar as diferenças e particularidades entre cada um dos tipos de surdez: parcial, leve, moderada, severa e profunda. Nina possuía uma surdez severa, que não lhe permitia ouvir o som de vozes, conversas e músicas sem um aparelho auditivo, mas lhe permitia ouvir barulhos de gritos, sirenes, fogos de artifícios e buzinas de carros, sem necessariamente identificá-los. Nina não usava aparelho auditivo e ainda que utilizasse, suas chances de reconhecer palavras ou os timbres da voz humana eram mínimas.

Com nossa preparação Nina aprendeu, então, a dizer que era Surda, que escutava pouco, somente o barulho do “POW”, como ela reconhecia e sinalizava barulhos altos, como se fossem o som de um estouro.

Alguns dias depois, a professora da turma de Nina ligou na escola avisando que se atrasaria e que precisaria que alguém lhe substituísse durante as três primeiras aulas e a supervisora me incumbiu daquela tarefa. Aquela era a oportunidade que Nina e eu estávamos esperando. Com o consentimento da supervisora, demos início ao processo de oportunizar a inclusão dos colegas de Nina ao seu mundo e à sua comunidade.

Iniciamos a aula explicando para a turma que sua professora estava atrasada e, por isso, Nina e eu conduziríamos a aula. Todos ficaram surpresos, alguns empolgados, outros nem tanto. Desenhei um ouvido na lousa e, ao lado, escrevi em letras maiúsculas: SURDEZ. Convidei Nina à frente e conduzi a aula em LIBRAS, perguntando seu nome e seu sinal. Nina respondeu e me perguntou o mesmo. Traduza para a turma o que estávamos falando. Em seguida, perguntei à Nina se ela era Surda ou ouvinte, ela respondeu que era Surda e eu respondi que era ouvinte. Em instantes, fomos interrompidos por alguns alunos que já sabiam soletrar seu nome e que queriam ir à frente da sala para soletrar o seu nome a partir do alfabeto manual. Convidei esses alunos para virem à frente e pedi que Nina lhes perguntasse em LIBRAS: Qual é o seu nome? Após responderem, Nina apontou para os outros e me perguntou por que eles não vieram. Expliquei que eles não conheciam o alfabeto manual da LIBRAS. Nina decidiu, então, que queria ensinar o alfabeto manual durante aquela aula. Concordei que ela ensinasse o alfabeto, mas antes, pedi que ela explicasse sobre o ouvido e a palavra no quadro. Ela, então, sinalizou:

— *“Eu Surda. Eu ouvir não. Eu ouvir pouco, barulho POW!”*

Interpretei para os alunos que Nina estava explicando que era Surda e que somente conseguia ouvir barulhos muito altos. O mesmo colega que havia questionado sua surdez dias atrás sugeriu que ela usasse um aparelho e eu, então, expliquei a todos que um aparelho e sua manutenção custavam muito caro e, além disso, devido ao tipo de surdez de Nina, mesmo usando um aparelho, ela não conseguiria ouvir como nós ouvimos. Enquanto eu fazia aquela breve explicação, Nina seguia ensinando outros colegas a soletrarem o seu nome.

Sob a minha supervisão, Nina seguiu com a aula, ensinando o alfabeto manual, os números, além de alguns sinais aleatórios de animais e comidas que ela conhecia, até que sua professora chegasse. Ao fim do dia, Nina me disse que havia gostado muito de ensinar e que quando crescesse queria ser professora, mas reafirmou enfaticamente que queria ser professora de matemática e não de LIBRAS.

Embora aqueles breves momentos de explicação e conversa de Nina com seus colegas, ensinando-lhes o alfabeto manual, os numerais e alguns sinais tenham sido produtivos, eu estava ciente de que aquela ação era apenas o primeiro passo para possibilitar a inclusão dos colegas ouvintes ao seu redor em seu mundo e em sua cultura surda. Muito ainda precisava ser feito para que não somente seus colegas de sala, mas todos os alunos da escola, bem como os professores e agentes educacionais, pudessem conhecê-la, respeitá-la, inclui-la e serem incluídos. Entretanto, percebi, ao observar alguns comportamentos, que aquela simples aula havia sido o suficiente para que alguns dos seus colegas de sala desenvolvessem empatia, cuidado e uma amizade mais íntima com ela. A experiência que narramos a seguir enfoca um evento em que foi possível notar comportamentos assim.

2.10 O momento em que Nina começou a conhecer seu corpo

Nada mais que um novo dia de aula, um novo dia de trabalho. Daqueles dias frios que nem quero sair da cama e que, ao abrir a janela de casa, a densa neblina me diz para ficar e inventar alguma desculpa para não ir à escola. Em dias assim, devido à saúde debilitada, Nina costumava faltar e, para mim, restava apenas cumprir a hora de trabalho na sala dos professores ou realizar outras atividades que desviavam a minha função.

Cheguei à escola, entrei na sala, dei bom dia à professora e aos demais alunos, como de costume, organizei minha mesa e minha cadeira ao lado da mesa de Nina. Dez minutos de atraso e nada dela aparecer. Previ sua falta, retirei-me da sala e avisei a professora que estaria na sala dos professores, e que, no caso de Nina chegar, pedi que ela mandasse Nina me buscar.

No caminho para a sala dos professores, parei na cantina, para tomar um cafezinho e prostrar com as merendeiras. De dentro da cantina, eu tinha uma visão privilegiada para o portão de entrada da escola.

Alguns minutos depois, acompanhado de uma das merendeiras, observei Nina chegando. Apressada, desarrumada, cabelos soltos e cabisbaixa. A merendeira ao perceber seu jeito, desejou-me boa sorte, como se soubesse que algo estava errado. Rapidamente, terminei meu café, subi as escadas e dirigi-me para a sala de aula.

Ao entrar, a professora me olhou, levantou as mãos e as sobrancelhas apontando para Nina. Nina estava sentada, com a cabeça abaixada, cabelos cobrindo todo seu rosto. Sentei-me ao seu lado e toquei seu ombro. Sem sequer me olhar, ela balançou a cabeça de forma negativa, como que dizendo que não queria conversar. Duas de suas colegas me perguntaram o que havia acontecido e eu respondi que não sabia, disse-lhes que talvez ela estivesse com sono ou mal-humorada. Insisti e toquei-lhe o ombro mais uma vez. Novamente, de forma negativa ela balançou a cabeça. Naquele momento, com meu dedo indicador, desenhei em suas costas um ponto de interrogação, seguido de um coração. Instantaneamente, escutei grunhidos e soluços. Nina começou a chorar.

Suas colegas perceberam o choro e avisaram a professora. A professora, preocupada, interrompeu sua aula por alguns minutos, pediu que os alunos continuassem a copiar a atividade proposta e me ofereceu ajuda. Respondi que estava tudo bem e, com seu consentimento, decidi retirar Nina da sala para averiguar a situação em um lugar mais tranquilo. Levantei os cabelos de Nina, ela abriu os olhos, fiz um sinal para que me acompanhasse. Fomos até a sala da supervisão. Ofereci-lhe um copo com água e esperei Nina se acalmar. Ela secou os olhos, prendeu os cabelos e me olhou com uma profunda tristeza no olhar.

Perguntei o que tinha acontecido e o porquê de ela chorar. Nina, em prantos, me respondeu com três sinais:

“Eu – quebrar - sangue.”

Assustado, comecei a observar se havia algum machucado. Não vi nada. Disse que não havia entendido e que não via nenhum sangue. Ela repetiu:

“Eu – quebrar - sangue.”

Chamei a supervisora que estava na sala de xérox ao lado, relatei a situação e, novamente, fiz a pergunta na sua frente. Nina, ainda mais envergonhada, repetiu os sinais. A supervisora pediu que Nina tentasse desenhar o que havia quebrado e onde havia sangue. Nina se negou a desenhar. Várias hipóteses passaram pelas nossas cabeças, mas como não víamos nenhuma mancha ou ferimento em seu corpo, pensamos ser alguma coisa em casa, com sua família. Avisamos Nina que iríamos ligar para sua mãe e ela se levantou nervosa, pedindo para não ligar. Novamente, ela repetiu os três sinais quase indecifráveis, mas desta vez, desesperadamente, ela apontou para suas partes íntimas.

Ficamos apavorados. Será que Nina havia sofrido abuso? Quem teria feito isso a ela? Como procederíamos naquela situação?

Sem perceber, devido ao meu histórico de abuso, comecei a chorar. Senti um misto de tristeza, raiva e indignação. Nina, ao me ver chorar, se calou, se levantou e secou minhas lágrimas. Sua reação era o que precisávamos para descartar aquela pavorosa hipótese, afinal, uma criança abusada, geralmente, é incapaz de demonstrar tamanho altruísmo.

Agradei e perguntei se havia sangue em suas partes íntimas e ela respondeu não saber. A supervisora observando toda aquela situação, pediu-me para perguntar se Nina iria com ela até o banheiro da direção, o único banheiro individual da escola, para que ela pudesse ver suas partes íntimas. Nina, embora envergonhada, aceitou acompanhá-la.

Alguns minutos angustiantes depois, o veredito: Nina havia tido sua primeira menstruação!

Ela nunca havia sido orientada sobre isso, já que sua mãe não sabia LIBRAS e esse conteúdo só seria trabalhado no segundo semestre daquele ano. Além disso, até aquele momento, Nina não conhecia os sinais de machucado, muito menos o de menstruação, por isso usou o sinal quebrar, talvez, conforme interpretei, por pensar que algo dentro dela estava quebrado.

Após lhe conceder um absorvente e ensinar a como utilizá-lo, a supervisora ligou para sua mãe para relatar o ocorrido, pedindo que ela viesse até a escola. Em sua presença e com seu consentimento, explicamos à Nina o que havia acontecido consigo e quais seriam os desdobramentos daquele momento em diante.

Relendo essa narrativa, não sei dizer o que foi mais complexo, viver essa experiência com Nina, margeando várias questões sensíveis que colocaram minha ética em xeque ou escrevê-la e assim ser obrigado a reviver minhas experiências pessoais, alguns dos meus traumas de infância e todos os sentimentos que eles me causam.

Dúvidas à parte, preciso dizer que, assim como Nina, eu também fui uma criança extrovertida, vaidosa, sempre preocupado com a minha aparência e com a forma de me vestir. Por isso, quando ela chegou na escola com roupas descombinadas, cabelos despenteados, quieta e com olhar cabisbaixo, a merendeira, eu e seus colegas imediatamente notamos que ela não estava bem.

Nina já havia tido outros dias e momentos em que não estava bem, que chegou na sala triste, brava ou até mesmo chorou. Mas seus colegas não pareciam se importar tanto quanto naquele dia após a conhecerem melhor. Nunca antes algum deles tiveram a atitude de chamar a professora ou de me perguntar o que estava acontecendo com ela. Aquela havia sido a primeira vez.

Diante da impossibilidade de me comunicar com Nina, já que ela estava de cabeça abaixada e se recusando a me olhar, tive de tocá-la. Isso me fez pensar que, em outros contextos, um professor tocando uma aluna poderia ser considerada uma atitude antiética ou, nos piores casos, uma forma de assédio. Entretanto, em casos como esse, na educação e comunicação com Surdos ou surdocegos, em que a visão é limitada ou inexistente, a LIBRAS tátil e o toque se fazem necessários. Essa forma de comunicação é denominada comunicação háptica, que tem por objetivo fornecer, complementar e enfatizar informações de forma não verbal por meio do tato (Araújo, 2019). Ao levantar os cabelos de Nina e perceber que ela se recusava a se comunicar, tomei a decisão de criar um novo canal de comunicação, desenhando alguns símbolos na parte superior das suas costas com o meu dedo indicador.

Nina conhecia o símbolo utilizado para interrogação e sabia que aquele era um símbolo utilizado para perguntas ou para expressar dúvidas, assim, seria fácil para ela inferir que eu

estava interessado em saber o que estava acontecendo. Em seguida, desenhei um coração, naquele momento não me dei conta do porquê dessa escolha, mas agora percebo que meu cuidado ético falou mais alto. Nina chorou e, naquele instante, interpretei que ela havia entendido, que se sentia acolhida e que, talvez, isso a tivesse feito se abrir novamente para a comunicação.

Da mesma forma, novamente impelido pelo cuidado ético, afastei Nina dos olhares curiosos de seus colegas, para que ela se sentisse mais à vontade para explicar o que estava acontecendo. No entanto, mais uma vez minha ética profissional estava em jogo, eu não poderia lidar com aquela situação sozinho, muito menos receber suas confidências. Decidi, então, levá-la para a sala da supervisão, com a presença da supervisora e investigar o que estava acontecendo.

Quando Nina respondeu aqueles três sinais quase indecifráveis, meu estômago gelou, meu coração apertou e meus olhos marejaram. Meu primeiro pensamento foi que ela havia sido abusada sexualmente e um filme de terror foi reiniciado em minha memória. Aquela hipótese não surgiu pelo fato de não conseguir interpretar o que ela me falava, eu simplesmente não conseguia interpretar sua fala, pois aquela hipótese já havia se instalado em minha mente. Conforme interpreto, aquela era uma consequência decorrente de minhas próprias experiências passadas.

Como disse em minhas narrativas iniciais nesta tese, eu fui uma criança vítima de abuso sexual e a ideia de que aquilo também poderia ter acontecido com Nina era simplesmente excruciante. Além do mais, infelizmente, casos de abusos sexuais contra crianças e pessoas Surdas são muito comuns, uma vez que são consideradas presas fáceis pelos seus abusadores. Digo isso, primeiramente, pois ao longo de minha carreira de tradutor e intérprete educacional, pude acompanhar 49 alunos (Surdos e surdocegos), tendo o conhecimento de que muitos deles também foram vítimas de abusos. Além disso, os estudos recentes de Fang, King e Chitleborough (2022) apontaram que, diariamente, uma em cada três crianças com deficiência em todo mundo são vítimas dos mais diversos tipos de abusos, entre eles o abuso sexual.

Eu estava desesperado, não conseguia compreender o que Nina tentava me dizer com aqueles sinais. Por um instante, senti como se todo meu conhecimento linguístico tivesse simplesmente desaparecido da minha mente. Foi nesse momento que a supervisora sugeriu que Nina tentasse desenhar e ela se recusou a fazer o desenho. Sua recusa em desenhar e sua reação nervosa ao lhe comunicarmos que ligaríamos para sua mãe fortaleceram minha hipótese e, então, eu desabei, não consegui conter meu choro.

Por um instante, os papéis se inverteram e, ao me ver chorar, Nina me acolheu, tentou me acalmar, secou minhas lágrimas e me pediu para não chorar. Naquele momento, entendi seu acolhimento como uma forma de me dizer que estava tudo bem, que não havia motivo para pânico. Sobre essa reciprocidade no cuidado ético, Noddings (2013) reflete que

A criança, como alguém que é cuidada, muitas vezes responderá com interesse aos desafios apresentados por aquele que cuida, se aquele que cuida for amado e tiver a confiança da criança. Como impulso inicial para abordar determinado assunto, o amor pelo adulto e o desejo de imitá-lo são incentivos poderosos (Noddings, 2013, p. 116, tradução minha).

Minha reação e crise de choro eram, definitivamente, um desafio para Nina, já que ela nunca havia presenciado algo parecido em nossa relação. Diante daquele desafio, ao me amparar e imitar minha atitude, ela estava, na verdade, conforme interpreto, expressando seu amor e confiança por mim. Seu acolhimento e cuidado comigo possibilitaram que eu me acalmasse. Gentilmente, agradei sua atitude e preocupação amorosa comigo e, em seguida, tive a ideia de lhe perguntar se havia sangue em suas partes íntimas naquele exato momento. Sem saber responder ao meu questionamento, após ser convidada pela supervisora, Nina aceitou ir até o banheiro com ela e consentiu ser observada.

Após a confirmação de que Nina havia tido sua primeira menstruação e que não havia sofrido abuso, me senti aliviado. No entanto, esse era o início de um novo desafio e adaptação em nosso relacionamento, pois, mensalmente, ela passaria por aquele período e, conseqüentemente, eu precisaria ser informado e estar preparado para interpretar suas necessidades, caso o evento ocorresse durante o período escolar. Para mim, essa não seria uma situação agradável, pois parte de mim sentia como se eu estivesse invadindo a privacidade de Nina, mas seria, inevitavelmente, mais uma situação do nosso cotidiano.

No caso de Nina, penso que era constrangedor para ela ter de informar ao seu professor-intérprete, especialmente do sexo masculino, toda vez que sentisse uma cólica, que ficasse menstruada, que necessitasse de um absorvente ou mesmo pedir dispensa da aula. Mas, como parte da orientação que lhe conferi, disse-lhe que ela sempre poderia me dizer o que estava acontecendo e como estava se sentindo, que não precisava se preocupar ou ficar triste. Então, ensinei-lhe os sinais de menstruação, absorvente, cólica e analgésico para facilitar nossa comunicação em seus períodos futuros.

Embora as experiências narradas até aqui tenham surgido a partir de momentos ou situações específicas do nosso cotidiano na escola e nas aulas, também vivenciamos outras experiências durante nossa participação em projetos e eventos escolares que se estenderam por

vários dias. Essas experiências em eventos nos proporcionaram a oportunidade de construir múltiplos sentidos e aprendizagens, os quais narramos e discutimos a seguir.

2.11 Uma semana de ensaios: agora a música e a dança fazem parte de mim

Hoje é sexta-feira e, na semana que vem, teremos uma semana toda envolvida com a festa junina, que acontecerá no próximo sábado letivo. Os alunos do segundo ano do Ensino Médio estão organizando a quadrilha (um tipo de dança de roda típica da festa junina, que visa resgatar e valorizar a cultura caipira), e passam de sala em sala convidando os alunos para dançar. Minutos antes de acabar o dia de aula, eles entram em nossa sala, fazem o convite, eu traduzo e Nina rapidamente levanta a mão e se voluntaria para participar. Fiquei surpreso; os alunos avisaram que os ensaios aconteceriam durante algumas aulas de Educação Física e no intervalo do almoço, anotaram o nome de Nina e de mais algumas meninas que se voluntariaram para compor a quadrilha.

Após deixarem a sala, perguntei se ela estava animada. Ela me respondeu:

— Lembra homem Surdo dançar? (Nyle DiMarco, descrito na narrativa “Como ela sabe se não escuta?”) Eu igual!

Depois do final de semana, na segunda-feira, Nina chegou muito animada e me perguntou repetidamente a que horas iria dançar. A pergunta se repetia a cada troca de aula. Eu respondia que precisávamos esperar os alunos mais velhos nos chamarem.

Minutos antes da última aula, os alunos começaram a ir de sala em sala, convidando os colegas para a quadra poliesportiva. Quando a música, totalmente instrumental, foi apresentada, logo percebemos nosso primeiro desafio: encontrar uma maneira de Nina compreender o ritmo.

Coloquei Nina ao lado da caixa de som e posicionei sua mão sobre ela, na esperança de que ela pudesse sentir as vibrações dos instrumentos e as nuances das batidas. Simultaneamente, pedi a uma das alunas responsáveis pela coreografia que dançasse toda a música na frente de Nina, para que ela pudesse ver os passos que precisava repetir. Todos os outros alunos observavam atentamente.

Ao final da música, duas alunas assumiram a liderança no ensino da coreografia para toda a turma. Enquanto isso, Nina continuava ao lado da caixa de som, imitando os passos de dança. Eu me sentei a poucos metros de sua frente, traduzindo para ela o que as coreógrafas estavam dizendo. Durante o ensaio, Nina e eu criamos sinais específicos para cada passo e comando.

No dia seguinte, Nina chegou e me entregou um bilhete de sua mãe pedindo que eu a ligasse, pois precisava falar comigo. Isso era incomum, já que normalmente nos comunicávamos pelo WhatsApp. Liguei para a mãe de Nina e ela me explicou que estavam sem acesso à internet e, em seguida, desesperadamente me perguntou o que estava acontecendo. Nina havia chegado em casa apontando para o som e fazendo vários sinais que sua mãe não conhecia, como: guarda-chuva (para o comando “Óia a chuva”), serpente (para o comando “Óia a cobra”) e beija-flor (para o comando “De flor em flor”, quando os pares trocam de parceiros).

Expliquei que teríamos a festa junina na escola e que Nina participaria da quadrilha no próximo sábado letivo. Informei que a escola enviaria um convite para as famílias no dia seguinte, por isso não havia comunicado antes. Também expliquei que Nina estava empolgada e que aqueles sinais representavam os comandos dos passos da quadrilha. Concluímos que ela estava apontando para a caixa de som e fazendo sinais porque provavelmente queria ensaiar em casa e esperava que a mãe colocasse a música em seu aparelho.

Na quarta-feira, não tivemos ensaio, mas tivemos vários conteúdos voltados para a cultura da festa junina. Para mim, aquele era um exemplo prático de interdisciplinaridade. Na

aula de história, a professora trouxe um texto e algumas imagens que explicavam um pouco sobre a origem da festa junina, bem como sobre a tradição sertaneja, as comidas típicas, o tipo de vestimenta e os elementos que compõem a festa. Na aula de artes, todos os alunos se envolveram na confecção de bandeirinhas. Durante a primeira aula de matemática, aprenderam sobre os diferentes tipos de triângulos e losangos. Na segunda aula de matemática, aprenderam a fazer um origami de balão, um elemento típico da festa junina. Na última aula, que seria de Ensino Religioso, os alunos preferiram continuar confeccionando balões e bandeirinhas para decorar os espaços escolares para a festa junina.

Na quinta-feira, quando cheguei na escola vi Nina ao lado de fora, em frente ao portão, parada ao lado da agente escolar. Sai do carro e, enquanto atravessava a rua, ela começou a sinalizar:

— “Vestido vermelho, vestido vermelho, laço. Rosa, não sei!”

Olhei para ela e ela estava usando uma calça preta e uma camiseta rosa. E logo respondi:

— Vestido vermelho não! Calça preta e camiseta rosa!

Nina respondeu que não e, mais uma vez, me pediu para ligar para sua mãe. Ao ligar, sua mãe me contou que ela e Nina foram ao centro da cidade e, ao passar por uma loja, Nina a fez alugar um vestido de festa junina. Na loja, havia apenas duas opções: um vestido vermelho e outro rosa. Sua mãe queria o vestido rosa, enquanto Nina preferia o vermelho. Ela queria minha opinião para decidir. Pedi então que sua mãe me enviasse fotos dos vestidos pelo WhatsApp. Ela enviou apenas a foto do vestido rosa. Após ver a foto do vestido rosa, mesmo sem ter visto o vestido vermelho, disse a Nina que concordava com ela e que preferia o vermelho.

Figura 8 - Fotografia do vestido rosa preferido pela mãe de Nina



Fonte: Fotografia enviada pela mãe de Nina em 29.06.2022.

Descrição da imagem: Um vestido infantil xadrez na cor rosa, com mangas bufantes, três saias rodadas e plissadas, contendo fitas de cetim de diferentes tonalidades da cor rosa, laços de fitas de cetim nas cores branco, amarelo, azul e rosa, rendas azuis em suas bordas. O vestido está pendurado sob um cabide preto, levemente quebrado à frente de um guarda-roupas branco.

No dia anterior à festa junina, sexta-feira, todo o tempo foi dedicado a preparar a escola e os alunos para o evento. Na primeira aula, a professora distribuiu folhas, lápis de cor, giz de cera, tinta guache e outros papeis coloridos. Ela pediu que cada aluno fizesse um desenho sobre a festa junina para que pudesse ser exposto em um mural na entrada da escola. Nina decidiu desenhar uma fogueira e fazer um balão de papel colorido que havia aprendido a fazer na quarta-feira.

Nas aulas seguintes, todos os alunos desceram para o pátio e foram para a quadra para começar a decorar a escola para a festa junina. Nina, acompanhada de duas colegas, ajudou na decoração, enquanto eu observava de longe, realizando outras atividades com outros professores.

Chegou o dia da festa! Os alunos e seus familiares começaram a chegar à escola. Eu fiquei responsável pela recepção na entrada e pela fiscalização da entrada de bebidas alcoólicas, que eram proibidas no espaço escolar. De longe, avistei Nina e toda a sua família chegando. Ela estava com o vestido vermelho, maquiada e com tranças no cabelo.

Durante a festa, Nina apresentou seus colegas, professora e outros agentes escolares aos seus pais. De repente, ela se afastou da família e começou a ensaiar com duas colegas e seus respectivos parceiros. Sua mãe se aproximou de mim e, emocionada, me disse o quanto estava feliz, pois agora Nina já era uma mocinha. Nina nos observava conversando de longe, mas, desta vez, parecia não se importar com o conteúdo de nossa conversa.

Quando começou a quadrilha, posicionei-me para traduzir os comandos e o ritmo para Nina, que eu transmitia por meio das minhas expressões corporais. Nina se divertiu e cometeu alguns pequenos erros na coreografia, mas não foi a única. Após a apresentação, a música continuou e a apresentadora convidou todos a entrar na roda. Nina correu até mim, pegou minha mão e me puxou para dançar com ela. No final, ela me abraçou e agradeceu, dizendo que gostou muito de dançar.

Figura 9 - Fotografia de Nina e eu dançando na festa junina



Fonte: Fotografia feita pela mãe de Nina em 02.07.2022

Descrição da imagem: em uma quadra poliesportiva, pintada nas cores azul, verde e amarelo e decorada com bandeirinhas, Nina e eu estamos dançando uma dança de roda. Nina está à minha frente, usando um vestido xadrez de saias rodadas nas cores

vermelho e amarelo, uma bota meio cano na cor preta, cabelos presos divididos ao meio com dois “rabos-de cavalo”, seu rosto está embaçado para preservar sua identidade. Eu estou atrás de Nina, segurando suas mãos, sorrindo, trajando uma camisa xadrez, calça e sapatos na cor azul. No plano de fundo, existem outras pessoas dançando, com roupas típicas da festa junina, seus rostos também estão embaçados.

Ao narrar essa experiência, percebi que sempre trabalhei com uma concepção de inclusão inversa, em que meu objetivo era possibilitar que as pessoas sem deficiência se adaptassem ao mundo das pessoas com deficiência. Rememorando meus anos de atuação no campo da inclusão e as experiências que vivi, compreendi que as pessoas com deficiência, de maneira natural, se adaptam ao ambiente onde vivem e às pessoas com quem convivem. No entanto, na maioria dos casos, os familiares, colegas e outras pessoas sem deficiência ao redor delas não sabiam como se adaptar às suas necessidades. Na minha visão, eram as pessoas sem deficiência que precisavam ser incluídas e educadas.

Meus anos ao lado de Nina, de certa forma, confirmaram minha concepção. Como mencionei anteriormente, quando apresentei Nina como participante desta pesquisa, a meu ver, ela nunca agiu como uma aluna excluída ou discriminada. Embora tenha precisado de ajuda e atendimento especializado em sala de aula para desenvolver sua aprendizagem, eu não percebia em suas atitudes que ela demandava a mesma adaptação para se encaixar no ambiente escolar ou às pessoas ao seu redor. Nina sempre foi proativa, com características de liderança, criando diversas estratégias para se fazer entender e para integrar-se ao meio em que vivia. No entanto, o oposto não ocorria.

Por exemplo, quando aqueles alunos passaram de sala em sala convidando os demais estudantes para participar da quadrilha, eles não consideraram a possibilidade de uma aluna Surda querer participar. Pude perceber isso, por exemplo, a partir da escolha de uma música instrumental, que não poderia ser traduzida para a LIBRAS, uma coreografia realizada por comandos verbais e a ausência de uma estratégia visual que pudesse situar Nina quanto ao que era uma quadrilha.

Todas aquelas pessoas ouvintes, envolvidas na atividade da quadrilha, precisavam ser incluídas no mundo de Nina e em sua cultura. Seria um longo processo para que isso, efetivamente acontecesse, mas naquele momento, Nina e eu possibilitamos aquela inclusão às avessas com algumas pequenas, porém significativas ações inclusivas.

A primeira ação foi adaptar a música de uma forma que Nina se apropriasse do ritmo. Quando posicionei sua mão sobre a caixa de som, todos os alunos ouvintes ali presenciaram a ação. Enquanto Nina mantinha suas mãos sobre a caixa de som e se apropriava do ritmo das batidas, muitos dos alunos presentes me perguntavam o que ela estava fazendo e eu aproveitava

aquela situação para explicar-lhes que ela não podia ouvir, mas que podia sentir o ritmo da música que iriam dançar. Me recorde de um dos alunos questionar como Nina sentiria a vibração do som em uma quadra de cimento, em que as ondas sonoras não se propagariam. Até aquela pergunta, eu não havia me atentado para aquele problema. Mas, depois de muito pensar e observar, Nina chamou a minha atenção de que o amplificador da caixa de som vibrava com a música, ela colocou um papel de bala sobre o amplificador e gargalhou ao ver o papel saltitando. A partir da observação dela, posteriormente, tive a ideia de confeccionar algumas tiras de papéis coloridos e fixá-las no amplificador, assim, ela poderia observar sua vibração de onde estivesse, além de se guiar pelo ritmo e pela movimentação de seu parceiro de dança.

A segunda ação consistia em mostrar para Nina, de forma concreta, o que era a quadrilha. Para isso, antes de descermos para o ensaio, mostrei-lhe alguns vídeos de quadrilhas e danças de roda em meu celular. Ciente de que os passos de dança mudam de uma região para a outra e, desconhecendo a coreografia que havia sido criada para escola, solicitei a uma das alunas responsáveis pela coreografia que ela dançasse sozinha toda a coreografia para que Nina pudesse observar. Esta adaptação acabou beneficiando não somente Nina, como todos os outros alunos que puderam planejar mentalmente a execução de seus passos ao observá-los sendo realizados por outra pessoa.

A terceira ação foi traduzir e ensinar os comandos de cada passo de dança para Nina e para os demais participantes da quadrilha. Após interpretar os comandos dos passos de dança da Língua Portuguesa para a LIBRAS e Nina associá-los, ela escolheu os sinais para cada um deles e, sob minha supervisão, ensinou os sinais para os demais alunos. Durante aquela semana e naquela festividade, todos seus colegas estavam utilizando os sinais aprendidos e aproveitando para perguntar outros sinais a Nina. Eles apontavam e ela lhes ensinava o sinal correspondente, quando não sabia, ela simplesmente os direcionava para mim.

No dia da apresentação da quadrilha, todos os espectadores e participantes, muitos pela primeira vez, presenciaram uma quadrilha adaptada para a cultura surda. Para Karin Strobel, pesquisadora Surda

[...] a cultura surda é definida como o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas. [...] Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (Strobel, 2008, p. 22).

Ao ensinar os sinais dos comandos dos passos de dança para seus colegas e apresentá-los à comunidade escolar, Nina definitivamente estava modificando o seu mundo para torná-lo

acessível, não somente para ela, mas para todos os ouvintes ali presentes. Cabe destacar que, no dia da apresentação, Nina era a única pessoa Surda presente.

Outra experiência de inclusão às avessas que vivemos ocorreu durante a realização de uma feira cultural, conforme narramos a seguir. No dia da exposição dos trabalhos, tivemos a oportunidade de apresentar outro aspecto da comunidade surda na escola: a representatividade.

Nina estudava no período matutino e era a única aluna Surda naquele período em sua escola. Para muitos de seus colegas, outros alunos da escola, alguns agentes escolares e professores, ela era a única pessoa Surda que conheciam. Muitas dessas pessoas tinham uma visão equivocada sobre o desenvolvimento pessoal, social e profissional das pessoas Surdas. Acreditavam que Nina não poderia morar sozinha, que só poderia se relacionar amorosamente com outras pessoas Surdas, que não poderia cursar o ensino superior ou ter uma profissão. Consequentemente, esses pensamentos se estendiam a todas as outras pessoas Surdas.

2.12 Uma borboleta livre para voar

A feira cultural da escola foi um sucesso, muitas famílias participaram das atividades e todos tivemos a oportunidade de conhecer mais sobre as diferentes culturas que habitam a nossa escola, tema escolhido para a feira deste ano. Diferentes culturas foram abordadas e apresentadas pelos alunos, entre elas aspectos culturais afro, as diferentes religiões professadas na escola, a vida no campo e aspectos culturais sertanejo, aspectos culturais do hip-hop, aspectos culturais do mundo *queer* e aspectos da cultura Surda.

Quando o tema foi proposto, Nina e eu imediatamente decidimos que queríamos trazer ao público aspectos da cultura surda. A feira cultural aconteceria no sábado letivo, mas a semana toda anterior ao sábado seria dedicada para sua produção. Toda a escola estava mobilizada, alunos ensaiando apresentações em suas salas, decorando a escola, preparando cartazes e murais.

Nina e eu pensamos em convidar um palestrante Surdo, seu primeiro professor de LIBRAS para fazer uma palestra. Fizemos o convite por meio de uma chamada de vídeo. Nina o convidou para vir à escola no sábado e eu sugeri que ele fizesse uma palestra de trinta minutos sobre a cultura surda e como interagir como uma pessoa Surda sem o conhecimento ou uso da LIBRAS. Ele prontamente aceitou nosso convite e perguntou se Nina poderia ajudá-lo a dar a palestra. Ela ficou sem resposta. Olhei para os dois durante a chamada de vídeo e disse que pensaríamos em algo.

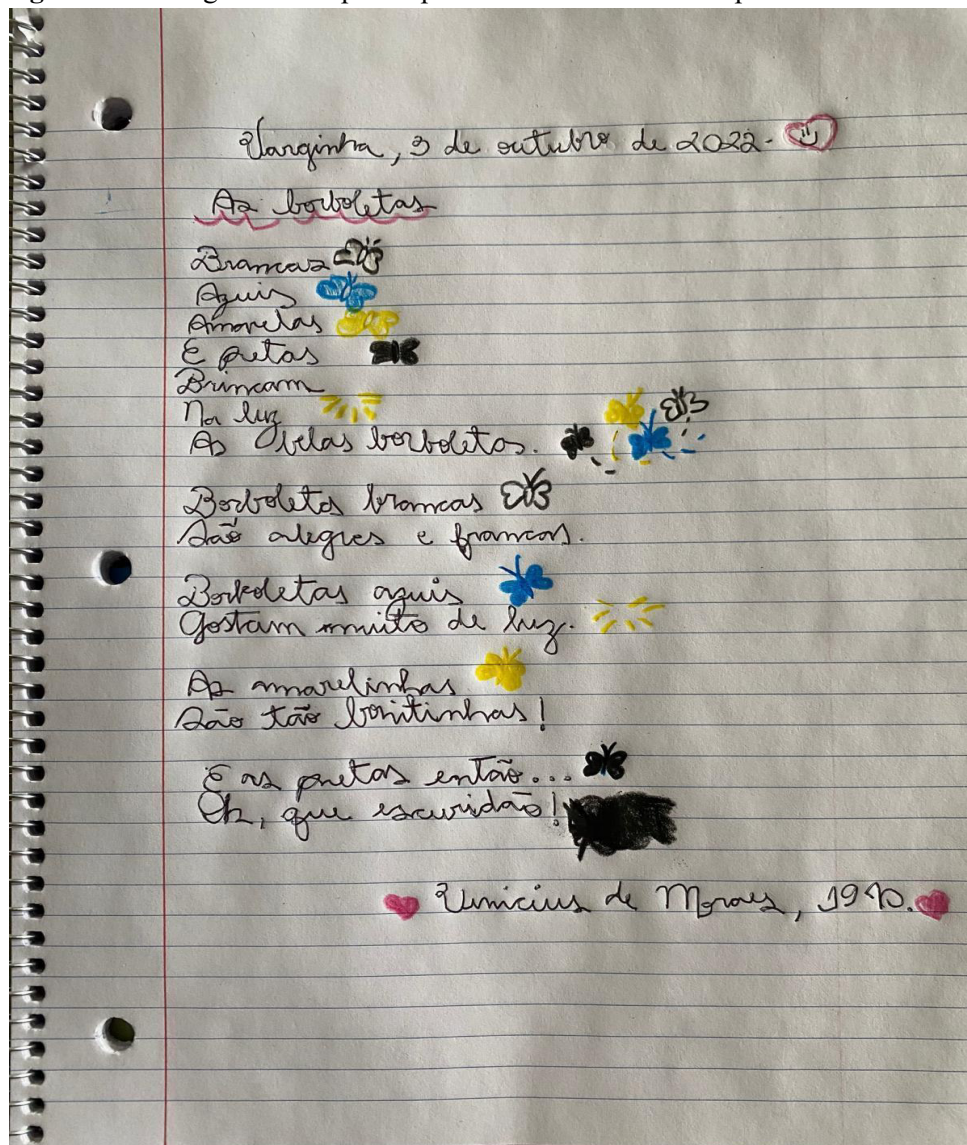
Ao desligar o telefone, Nina estava aflita e me perguntava o que ia fazer, suas expressões corpóreo-faciais eram um misto de entusiasmo, medo e preocupação. Sugeri que ela apresentasse um poema em LIBRAS. Ela ficou tão animada que foi logo convidando alguns de seus colegas de sala para fazerem parte de seu grupo e três deles aceitaram participar.

Como eles nunca tinham visto, muito menos declamado um poema em LIBRAS, comecei a fazer algumas buscas na internet e compartilhá-las com eles. Nina escolheu o poema *As borboletas*, de Vinicius de Moraes (1971), que encontramos no canal do *YouTube* do Colégio Rio Branco, um colégio privado para crianças Surdas situado na cidade de Cotia, São Paulo.

Procurei o poema e pedi que Nina o copiasse em seu caderno, para que eu pudesse ensiná-la os sinais e depois, a como interpretá-lo. Pedi que seus colegas também fizessem o

mesmo. Assim que terminaram de copiar, com a ajuda de Nina, comecei a ensinar os sinais de borboleta e das cores e, na sequência, seus adjetivos. Sem que eu pedisse, Nina começou a desenhar as borboletas uma a uma em seu caderno. Por exemplo, ela me perguntava onde estava a borboleta branca e, então, a desenhava. Ela fez o mesmo com todas as outras borboletas e com as palavras “luz” e “escuridão”.

Figura 10 - Fotografia da cópia do poema As borboletas feita por Nina



Fonte: Fotografia feita por mim em 03.10.2022.

Descrição da imagem: fotografia do caderno de Nina contendo no cabeçalho a data: Varginha, 3 de outubro de 2022, com um desenho de um pequeno coração vermelho e uma cópia à mão do poema “As borboletas”, de Vinicius de Moraes. À frente de cada verso, tem o desenho de borboletas correspondentes nas cores branco, azul, amarelo e preto. À frente da palavra luz, há um desenho de raios amarelos em formato circular e à frente da palavra escuridão, há um borrão preto.

Quando terminamos a cópia do texto, a aprendizagem dos sinais e começamos a ensaiar o poema, sua professora sugeriu que toda a turma participasse e que o tema da sala, então, fosse a cultura Surda. Aceitamos a sugestão e começamos a coordenar as atividades para a feira cultural, que sempre aconteciam durante as aulas de Artes e de Ensino Religioso.

Sugeri que alguns alunos, com a ajuda da professora, confeccionassem borboletas em papel colorido, com as mesmas cores das borboletas do poema. Enquanto isso, Nina e eu

ensaiávamos com seus três colegas que declamariam o poema em LIBRAS ao seu lado. Ao final daquele dia, Nina e eu contamos para sua mãe o que faríamos e a convidamos para a feira cultural.

No dia seguinte, a mãe de Nina me enviou uma mensagem perguntando que roupa ela usaria no dia da apresentação e sugeriu que ela usasse um vestido colorido com asas de borboleta. Traduzi para Nina, ela ficou muito animada com a ideia e, então, seguimos com as atividades da semana até o dia da feira cultural.

No sábado de manhã, dia da feira cultural, colamos um cartaz no portão de entrada da escola que havíamos produzido durante a semana. No cartaz, convidávamos a todos os visitantes para nossa palestra que aconteceria no auditório da escola, nele continham o tema da palestra e o nome do palestrante Surdo, o horário e o título da apresentação que seria proferida em LIBRAS. Na parede externa da entrada do auditório, fixamos um mural contendo o poema *As borboletas*, com algumas das borboletas confeccionadas pela turma.

Recepcionamos nosso palestrante. Nina e eu estávamos animados, ansiosos e quase não acreditamos quando todas as cadeiras do auditório foram ocupadas, algumas pessoas ficaram de pé! A palestra foi toda feita em LIBRAS, com a minha tradução para a Língua Portuguesa. Ao fim da palestra, o palestrante convidou Nina para ensinar alguns cumprimentos em LIBRAS para a assistência. Após ensinar, todos a aplaudiram em LIBRAS.

Nina, então, pediu para o público esperar, chamou seus colegas, colocou suas asas de borboleta e me perguntou se poderiam iniciar. Expliquei brevemente em Língua Portuguesa que os alunos prepararam um poema em LIBRAS para declamar. Anunciei o poema e eles iniciaram.

Nina declamou o primeiro verso do poema. Seus três outros colegas declamaram os versos seguintes, cada um sinalizou um verso e Nina finalizou declamando o último verso. Enquanto isso, os outros alunos da turma, separados em grupos, usavam roupas com as cores das borboletas do poema. Cada um deles tinham uma borboleta de papel da cor de seu grupo fixadas em seu pulso e passeavam entre os alunos que declamavam o poema sempre que sua cor era mencionada. A apresentação foi rápida, mas emocionante. Nina permaneceu vestida de borboleta durante todo o evento e, sozinha, foi de sala em sala ver os outros trabalhos.

Para nós, a falta de informação e de uma representatividade Surda para aquelas pessoas era um problema que precisava urgentemente ser sanado. Colocando em prática os ensinamentos freirianos, compreendi que estávamos anunciando e denunciando um problema “comprometidos permanentemente num processo radical de transformação do mundo, para que os homens possam ser mais” (Freire, 2005, p. 32).

Convidar um professor Surdo, com várias especializações acadêmicas, pai de família e agente político da comunidade surda foi a saída que encontramos para informar aquelas pessoas e, quem sabe, estimular a mudança de pensamento. Durante a palestra, ele falou sobre sua vida pessoal, social, profissional, além de apresentar outros exemplos de Surdos famosos e bem-sucedidos profissionalmente no Brasil e no mundo. Em seguida, com a participação de Nina, ensinou os ouvintes presentes a como cumprimentar, se apresentar e abordar uma pessoa Surda. O pequeno auditório, que comportava cinquenta pessoas sentadas, estava lotado e com pessoas em pé.

Aquela palestra, naquela feira cultural, foi um marco para escola e sua comunidade escolar, mais uma vez os ouvintes estavam tendo possibilidades inclusão no mundo de Nina. E ela, por sua vez, se mostrava mais autoconfiante e desenvolta.

Tanto na apresentação do poema, quanto na sua preparação, Nina assumiu uma posição de liderança. Ela corrigia os sinais feitos pelos colegas, fiscalizava a confecção das borboletas de papel e do mural, coordenava a movimentação dos colegas durante os ensaios e, no dia da apresentação, recepcionou o palestrante, o público e, por fim, organizou seus colegas no palco conduzindo toda a apresentação.

Rememorando todo aquele evento, percebo que Nina, com todo seu trabalho e liderança durante a apresentação, também imprimia representatividade. Penso que suas ações, autonomia e competência mostraram às pessoas desinformadas ao seu redor que uma pessoa Surda não era uma pessoa incapaz e dependente, e sim uma pessoa com muitas potencialidades, que detém uma cultura e língua diferente e que, por isso, demanda algumas adaptações.

E, ainda sobre as adaptações, naquela mesma semana, enquanto nos preparávamos para a culminância da feira cultural, outra experiência mexeu muito conosco, tanto na forma como nos víamos quanto na forma como Nina e eu nos adaptávamos um ao outro. Na narrativa seguinte, a última deste capítulo, compartilhamos essa experiência.

2.13 Nina e o choro do passarinho

Nina era uma menina curiosa e observadora, talvez fosse observadora pelo fato de ser Surda ou simplesmente porque ser observadora era uma característica de sua identidade. Não sei ao certo, mas gosto de pensar em Nina como uma colecionadora de imagens, afinal, ela vivia em um mundo sonoro sem poder escutá-lo. Era como se cada olhar dela capturasse uma imagem, transformado essa imagem em uma fotografia que, após fixada no seu mural de memórias, poderia ser revisitada quantas vezes ela quisesse e, assim, cada detalhe observado na fotografia seria reproduzido em classificadores, sinais, expressões corpóreo-faciais ou pantomimas, sinais caseiros com uso de expressões corpóreo-faciais.

Nesse cenário, eu me considerava um ávido espectador que, muitas vezes, tinha o privilégio de acompanhar a sua sessão fotográfica e ajudá-la a notar detalhes e construir significados. Recordo-me de uma situação durante a semana da feira cultural em que estávamos confeccionando borboletas de papel na sala de aula. Nina se sentava em uma carteira na primeira fileira da última sala de aula do segundo andar da escola. Da sua carteira, podíamos observar o lado de fora quando a porta da sala estava aberta, lá havia uma árvore de copa frondosa e, em um dos seus galhos, havia um ninho de passarinho. Nesse dia, Nina fitou seu olhar para o ninho, viu um filhote de passarinho lá dentro e começou a gargalhar. Eu estava sentado de frente para ela, de costas para a porta, não entendi o que estava acontecendo e perguntei o porquê de ela estar gargalhando. Ela apontou para o ninho e, com expressões faciais, começou a imitar o filhote abrindo e fechando sua boca, ao mesmo tempo que soltava gargalhadas. Expliquei que o passarinho estava chorando e chamando a sua mãe, porque ele estava sozinho e, provavelmente, com fome.

A expressão de Nina mudou na hora, ela ficou séria e atônita, aquilo não era mais engraçado. Fico pensando o que era tão engraçado, o que se passava em sua cabeça. Mas naquele momento, no ímpeto de explicar a situação, não lhe perguntei o que ela pensava, ou talvez não soube como lhe perguntar. Olhando agora para essa experiência como pesquisador narrativo, com certeza agiria de forma diferente, perguntando e observando mais.

Então, ela me perguntou se o passarinho estava triste e, logo em seguida, se o passarinho falava. Respondi que o passarinho não estava triste, que provavelmente ele estava com fome, e que ele não falava, apenas chorava. Ela continuou com suas perguntas, indagando como o passarinho chorava, se eu podia escutar seu choro e como eu entendia a língua do passarinho. Por um instante, fiquei sem ação. Como responder àquelas perguntas que, embora fossem elaboradas de uma forma tão simples, eram tão complexas para serem explicadas?

Na ânsia de responder àquelas perguntas e adaptar o mundo sonoro para o seu mundo visual, impulsivamente, assoviei e posicionei a sua mão próximo da minha boca. Certamente ela não entendeu, ela não ouvia o som do assovio, ela simplesmente sentiu o ar saindo pelos meus lábios e continuou sem entender como eu conseguia ouvir o choro do passarinho. Eu vi nas suas expressões faciais que ela não havia entendido e que simplesmente balançou a cabeça de forma afirmativa, porque não queria me desagradar. No fim do dia, fui embora para casa, mas dessa vez a fotografia fixada no mural de memória de Nina havia sido compartilhada com o meu mural de memórias.

Figura 11 - Fotografia de um filhote de passarinho dentro do ninho



Fonte: Desconhecida (figura de acesso público na internet).

Descrição da imagem: ninho de passarinho feito com gravetos, em formato circular, posicionado sob um galho de árvore. Dentro do ninho, há um filhote de passarinho, sem penas, com olhos fechados e bico bem aberto.

Passei o resto do meu dia revisitando aquela foto, tentando encontrar uma maneira de, mais uma vez, adaptar o mundo sonoro para o mundo de Nina. Depois de muito pensar, concluí que não havia nada que eu pudesse fazer para que Nina entendesse o som do choro de um passarinho e, embora isso me frustrasse muito, eu sabia que havia outra possibilidade.

Ela não podia ouvir o som, mas podia sentir a sua vibração. Comecei, então, a pesquisar no *YouTube* os choros de passarinhos e encontrei um choro forte e estridente, que me lembrou o barulho de um balão de festa sendo esvaziado pelo ato de esticar a sua boca. Corri até um supermercado próximo a minha casa, comprei um saco de balões, inflei um deles e soltei seu ar, era um som parecido e, o mais importante, era possível sentir a vibração do som e do ar saindo pela boca do balão.

No dia seguinte, levei o balão para sala e assim que Nina chegou, mostrei-lhe uma foto de um passarinho abrindo a boca, fiz o sinal de choro e tentei lhe explicar como era aquele choro. Pedi que ela fechasse seus olhos e assim que ela o fez, inflei o balão e posicionei um dos seus dedos na boca do balão enquanto eu o esticava para soltar o ar. Ela abriu os olhos espantada, com um leve sorriso no rosto, dizendo que havia sentido a vibração e, logo em seguida, me pediu para fazer o mesmo perto dos seus ouvidos. Ela gargalhou, disse que havia sentido e ouvido um barulho. Nunca saberei ao certo o que ela ouviu, ou se ela de fato ouviu alguma coisa, mas sei que ela havia entendido que todo som, inclusive o choro de um passarinho, produz vibração e que nós ouvintes apenas decodificamos essa vibração por um outro canal receptivo diferente do dela.

Acompanhar Nina como seu professor-intérprete era isso, um exercício constante de criatividade, de adaptação e de viagens para o seu mundo. Converter sons em vibrações, palavras em imagens, olhares em fotografias, comandos verbais em gestos e sinais, poesia em desenho, situações em atuações teatrais, imagens em objetos eram nossas ações cotidianas. Eram formas de viver o currículo, de construirmos conhecimentos singulares a partir de nossas necessidades específicas.

Estando em uma escola pública, não tínhamos muitos recursos financeiros, nossas adaptações eram simples, feitas a partir de materiais de baixo custo. Entretanto, cada uma das nossas adaptações nos ajudavam a entender o mundo ao nosso redor, o nosso próprio mundo e, o mais importante, elas eram um dos portais que nos permitiam transitar pelo mundo um do outro.

As experiências que Nina e eu vivemos foram muitas, e apenas algumas delas foram selecionadas para compor este capítulo. Cada uma de nossas experiências possibilitaram a construção de nosso currículo de vidas, o meu, o de Nina, o nosso e de todas as outras pessoas ao nosso redor conforme narro no próximo capítulo.

3 NINA E EU CONSTRUINDO NOSSO CURRÍCULO DE VIDAS

Clandinin e Connelly pensam o currículo como um fluir de eventos a partir de uma negociação que possibilita a construção de um currículo de vidas (Clandinin; Connelly, 1992; Clandinin *et al.*, 2006). Compartilhando a visão desses pesquisadores canadenses, posso dizer que, ao longo dos anos em que trabalhei como professor-intérprete de Nina na Escola das Descobertas, o nosso currículo era diariamente negociado e construído, ao passo que nossas vidas se encontravam com as vidas dos outros estudantes, agentes escolares, professores, gestores e famílias, em um lugar comum, a construção curricular. De acordo com Clandinin *et al.* (2006):

Um currículo de vidas é moldado à medida que as diversas vidas de crianças e professores se encontram nas escolas, dentro e fora da sala de aula. À medida que as histórias das crianças e dos professores vivem esbarrando nas histórias da escola e nas histórias escolares, um currículo de vidas é, em parte, moldado. (Clandinin *et al.* 2006, p. 35, tradução minha.)

Pensando sobre esse currículo de vidas, vivido e moldado por nós, retomando minhas narrativas iniciais e o meu *puzzle*, compartilho na próxima seção como foi o meu processo de ressignificação do entendimento sobre currículo e de que maneira esse processo possibilitou a vivência de um currículo com Nina.

3.1 Minhas compreensões sobre currículo: um antes e depois da Pesquisa Narrativa

Quero destacar que, nesta seção, compartilho minhas compreensões sobre o currículo a partir da leitura do livro *Professores como planejadores de currículo: narrativas de experiências*, de Connelly e Clandinin (1988). Ressalto ainda que minhas compreensões não consistem em uma resenha crítica com recortes de trechos do livro, até porque, na pesquisa narrativa, não há espaço para recortes, já que, conforme entendi, uma experiência não pode ser vista e compreendida por um estreitamento óptico, mas sim por uma visão holística. Vejo esta seção mais como um diálogo entre o meu eu interior, o livro, os autores e a sucessão de ideias e autocontradições que esta leitura estimulou diante de minhas experiências vividas com Nina. Com esse pensamento, quero chamar a atenção para o fato de que as ideias de Connelly e Clandinin (1988) que escolhi citar aqui são uma coletânea de conceitos que influenciaram e motivaram minhas compreensões sobre mim, sobre o que penso a respeito do currículo e como

eu, enquanto professor intérprete, construí o meu currículo pessoal e o currículo vivido com Nina.

Ao iniciar a leitura do livro, o primeiro aspecto que me chamou a atenção foi a data de publicação: 1988. Assim que a vi, pensei: “Que loucura! Enquanto eu tinha apenas dois anos de idade, Michael Connelly e Jean Clandinin já refletiam sobre o currículo de maneira tão revolucionária!” Fiquei imaginando se eles dimensionavam o impacto de suas ideias, que chegaram até mim, um pesquisador brasileiro do interior de Minas Gerais, investigando a construção do currículo no processo de ensino e aprendizagem de uma aluna surda.

Quando os autores canadenses propuseram discutir o currículo como “um processo de viver as histórias que contamos sobre nós mesmos a fim de construir sentidos de nossas experiências” (Connelly; Clandinin, 1988, p. 15), imediatamente fiquei intrigado para saber mais a respeito. Folhee o livro e notei que eles o estruturaram em quatro partes e, intitularam cada uma delas com o verbo “compreender”: “Compreendendo o currículo”, “Compreendendo a si mesmo”, “Compreendendo as influências do currículo” e “Compreendendo sua narrativa: planejando o currículo na escola”. Talvez o meu uso do verbo compreender ao longo de minha tese seja resultante de minha leitura dos autores e das sugestões feitas nos encontros do GPNEP ou talvez possam ser, também, fruto de minha compreensão da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa.

Connelly e Clandinin (1988), quando li na página quatro que vocês afirmaram “o conhecimento pessoal dos professores influencia significativamente a condução de suas aulas e que, portanto, esse conhecimento é a chave para o planejamento” por alguns instantes, eu fiquei reflexivo tentando listar mentalmente os meus conhecimentos pessoais, e acreditem, este não foi um exercício fácil. Por isso me senti acolhido quando, em seguida, vocês iniciaram uma discussão sobre as diferentes percepções de currículo entre outros pesquisadores, participantes de suas pesquisas e vocês próprios. Confesso que, ao ler, naquela primeira parte, o subtítulo “Currículo: diferentes definições para diferentes pessoas”, me questionei internamente: Qual é a minha definição de currículo? À medida que avançava na leitura da primeira parte do seu livro, essa questão ecoava na minha mente.

Alguns minutos de leitura depois, concebi que, para mim, o currículo era um programa escolar composto por atividades, propostas e um plano de ensino. Notei que minha concepção se aproximava da definição de Rugg (1947), citada por vocês na página cinco, que descreveu o currículo como “a vida e o programa da escola...um empreendimento de vida orientada; o currículo torna-se o próprio fluxo de atividades dinâmicas que constituem a vida do seu povo [...]” e, ao perceber a similaridade entre minha ideia sobre currículo e a de Rugg, comecei a me

autojulgar: 1947? Como minha visão de currículo pode ter sido semelhante a uma perspectiva tão antiga? Será que eu era tradicional? Ultrapassado? Será que essa ideia impactou minha construção de currículo pessoal e do currículo que construí com Nina?

Simultaneamente, durante a leitura, me questionei sobre qual seria a definição de currículo para vocês. Foi então que encontrei a subseção intitulada “Currículo como experiência: a ideia do livro”, em que vocês me explicaram na página seis que durante sua pesquisa, encontraram muitas pessoas que consideravam o currículo como sendo uma composição de “objetivos, materiais escolares, alunos e aprendizagem”; mas que para vocês, “o foco recaía mais sobre a experiência e a situação”.

Então, foi nesse momento, que comecei a repensar a minha compreensão de currículo, atentando-me para o diagrama que vocês desenvolveram para apresentar os três conceitos que constituíam o currículo a partir da experiência em sala de aula: elementos, pessoas e processos. Entendi, lendo na página sete, que os elementos eram compostos pelos livros, mesas, salas, materiais didáticos e todos os demais objetos do ambiente escolar. No conceito “pessoas”, estavam incluídos os professores e alunos, enquanto os processos englobavam todas “as atividades e experiências vividas dentro e fora da sala de aula, como leitura, sorrisos, competições, amizades, disputas e acolhimento [...]”, estou certo?

Quanto às situações, notei durante a leitura da página oito que vocês interpretaram que, primeiramente, toda situação tinha um futuro, pois “toda situação conduzia a uma outra situação” e, em segundo lugar, que a situação era direcional, possuindo um destino, uma vez que “ninguém viveu suas vidas de forma aleatória”.

Sim, sobre as situações, sou obrigado a concordar com vocês, pois todas aquelas que eu vivi com Nina não eram aleatórias; elas precisavam ser vividas para que ambos pudéssemos nos adaptar um ao outro e aprender um com o outro. Cada uma das situações que vivíamos nos conduziam a uma nova situação que nos impeliavam a agir e a criar novas estratégias para o nosso ensino e aprendizagem.

Assim, acho que eu estava começando a compreender a mim mesmo, exatamente como vocês estavam propondo na segunda parte do seu livro, *Compreendendo a si mesmo*. Vocês concordavam entre si, na página treze, de que, “do ponto de vista do planejamento e desenvolvimento do currículo, os professores e alunos são os agentes mais importantes”. Ao ler sua afirmação, senti que vocês estavam me dizendo que, com essa perspectiva, Nina e eu éramos os agentes de nossa construção, planejamento e desenvolvimento curricular.

Mas, me digam, como Nina e eu construímos nosso currículo? Sendo sincero com vocês, ao pensar sobre isso, acho que eu sempre tive consciência de que nossas atividades, estratégias

de ensino e aprendizagem, adaptações metodológicas e didáticas eram construídas a partir de nossas experiências, mas não tinha consciência, naqueles momentos, de que, na verdade, estávamos construindo nosso currículo. Fiquei surpreso ao ler na página vinte e seis que para vocês “todas as nossas experiências acontecem com todo o nosso ser [...] As experiências são sentidas. As experiências são valorizadas. E as experiências são apreciadas”, afinal, Nina e eu sentíamos, valorizávamos e apreciávamos cada uma de nossas experiências, principalmente as experiências negativas, que nos impeliam à ação, na tentativa de encontrar uma solução.

Até aí, estava tudo bem, mas tenho que dizer que uma de suas ideias, na segunda parte do livro, me causou um desconforto tão grande que interrompi a leitura para refletir por pelo menos uma hora. Nessa ideia, registrada na página trinta e um vocês me disseram que:

[...] quando dizemos que compreender a nossa própria narrativa é uma metáfora para compreender o currículo dos nossos alunos, estamos dizendo que se você entender o que compõe o currículo da pessoa mais importante para você, ou seja, você mesmo, compreenderá melhor as dificuldades, os porquês e as causas do currículo de seus alunos.

Mais uma vez, minhas reflexões partiram de auto indagações: O que compõe o meu currículo? Quais são as minhas dificuldades e os meus porquês? Quais são as dificuldades, os porquês e as causas da Nina?

Para compreender a composição do meu currículo pessoal, metaforicamente pensei que meu currículo poderia ser comparado a um ciclo de cartas de baralho. Não qualquer carta, mas os Ases do baralho. O Ás de copas representava o meu Amor: um amor que constrói, preocupa e educa. Um amor como o de Paulo Freire (1997), em que “a amorosidade advém do fato de nos tornarmos capazes de amar o mundo, os sujeitos em sua verdadeira realidade” (Freire, 1997, p. 65).

O Ás de paus, para mim, nesta metáfora, representava o *Acolhimento*. Com paus, construímos um chão, paredes, teto, um abrigo, um espaço seguro, assim como o acolhimento que eu estava construindo com Nina. Já o Ás de espadas simboliza a *Ação*. O meu fazer, que, como espadas em uma guerra, me possibilitaria ir para a linha de frente e agir em defesa de tudo o que acredito e de todos com quem me importo, naquele momento, com Nina e seu futuro. E o Ás de ouros simbolizava a *Aprendizagem*, para mim esse o verdadeiro tesouro que poderia encontrar, compartilhar e adquirir como professor-intérprete. Meus quatro ases eram, portanto, o meu currículo, que ousarei nomear como “Meu currículo de 4As”, composto por quatro ações: Amor, Acolhimento, Ação e Aprendizagem.

Refleti ainda que “Meu currículo de 4 As”, metaforicamente, estava disposto em um

ciclo de Ases, em que não há uma carta mais forte que a outra e, independentemente da posição em que fossem organizadas, todas contribuiriam para que tanto eu quanto meus futuros alunos fôssemos vencedores. Nas experiências que vivi com Nina e nos momentos em que construímos nosso currículo, penso que nosso ciclo de cartas sempre esteve disposto ciclicamente, com o Ás de copas, o Ás de paus, o Ás de espadas e o Ás de ouros, mas não em um movimento fixo. Isso porque cada uma das ações representadas por essas cartas era interdependente e poderia ser retomada a qualquer momento, sendo esse movimento simbolizado pelas setas de duas pontas entre as cartas, como exemplificado na imagem a seguir.

Figura 12 - Meu currículo de 4As



Fonte: Imagem criada por mim com uso do programa Copilot em 13 de outubro de 2024.

Descrição da imagem: Ilustração digital de quatro cartas de baralho, contendo um Ás de copas, um Ás de paus, um Ás de espadas e um Ás de ouros. As cartas estão dispostas em círculo sob um plano de fundo verde. Entre cada uma das cartas, conectando-as, há uma seta bidirecional nas cores azul e branco.

Sabe, Michael Connelly e Jean Clandinin, reconheço que esta metáfora talvez não seja a melhor forma de representar o meu currículo, uma vez que dou ênfase aos Ases, geralmente,

em muitos jogos, as cartas mais fortes do baralho. No entanto, quero destacar que, ao usar essa metáfora, neste momento, estou considerando também todas as outras quarenta e oito cartas, ou ações, essenciais para se chegar aos Ases, incluindo as cartas coringas, que vejo como representantes das minhas experiências e histórias pessoais, as quais, por vezes, interferiram nas minhas interpretações das experiências vividas com Nina. Além disso, não desconsidero que existem diferentes tipos de baralho como o baralho cigano, tarô, ítalo-espanhol e o personalizado ou, neste caso, diferentes tipos de currículo.

Ainda assim, espero que compreendam que essa foi a forma que encontrei para entender meu currículo pessoal e como ele se constrói. Talvez, daqui a algum tempo, eu o represente de outra maneira, mas, por ora, e entendendo que o currículo é um processo contínuo de aprendizagem, que ocorre a todo instante de nossa vida e em diferentes espaços — que muitas vezes não precisam ser apenas físicos —, deixo que este seja o meu diagrama curricular, ok?

E, tratando de metáfora curricular, lembrei-me de uma metáfora utilizada por uma colega nossa e também minha orientadora de pesquisa, a professora Dilma Maria de Mello. Em sua tese de doutorado (2005), ela abordou o currículo como um evento, ou um fluir de eventos segundo King (1983) e Clandinin e Connelly (2000). Refletindo também sobre o diagrama de vocês e sobre a concepção de currículo de outros autores, como King (1983) e Schwab (1978), ela construiu metaforicamente o currículo como um universo repleto de estrelas, nomeado como “Universo Educação” (Mello, 2005, p. 27). Neste universo, há quatro estrelas maiores que representam: a experiência, a escola, o professor e o aluno. Ao redor e entre cada uma dessas estrelas maiores, há estrelas menores chamadas de currículo, que preenchem o espaço daquele universo e que, para ela, significava tudo o que acontecia na vivência das experiências e nas interações entre todos os elementos (as estrelas maiores e menores) possibilitando o que “seriam também um evento ou um fluir de eventos que extrapolam as barreiras da sala de aula” (Mello, 2005, p. 28).

Por fim, Michael Connelly e Jean Clandinin, ao ler a parte final do seu livro *Compreendendo sua narrativa: planejando o currículo na escola*, concomitante à leitura trabalhos e pesquisas de outros pesquisadores, sinto que me identifico com a sua compreensão (Clandinin; Connelly, 1992; Clandinin *et al.*, 2006) e de nossa colega Mello (2005) sobre o currículo como um evento ou um fluir de eventos. Da mesma forma, identifiquei-me muito com a discussão que vocês compartilham na seção *professores como desenvolvedores do currículo* na página cento e quarenta e sete, pois concordo com a ideia de que o desenvolvimento de um currículo consiste em uma série de tomadas de decisões e ações.

Nina e eu vivemos muitos momentos de negociação, tomadas de decisões e ações durante nossa construção curricular. Quando interpretamos nossas experiências vividas ao narrá-las, encontramos diversas tensões e com elas construímos conhecimentos e aprendizagens.

As necessidades individuais específicas de Nina, suas vulnerabilidades e as necessidades dos seus colegas, professores e demais agentes escolares de se incluírem em seu mundo e em sua cultura Surda foram alguns dos fios condutores daquele processo que possibilitou a elaboração de um currículo e, conseqüentemente, a mudança de vidas.

3.2 O que aprendi das experiências que vivi com Nina

Ao refletir sobre as experiências que vivi com Nina e que narramos neste texto de pesquisa, percebo que tive a oportunidade de me redescobrir, recriar, reconstituir e reaprender.

Com a experiência narrada em *O Mistério de um Causo*, aprendi que o desenho de uma criança vai muito além de simples traços sobre o papel. Considero cada um dos desenhos de Nina como um importante instrumento de sua comunicação e expressão. A partir de seus desenhos ela foi capaz de revelar seus sentimentos, narrar suas experiências, denunciar acontecimentos e projetar sua imaginação.

Os desenhos de Nina não eram sofisticados, nem possuíam técnicas artísticas ou uma estética compatível com sua idade; frequentemente, não eram coloridos. No entanto, eram sempre repletos de expressões corporais e faciais, e incluíam importantes elementos contextuais como cenários, planos de fundo, números, personagens e uma linha temporal.

Cada um daqueles elementos desempenhou um papel fundamental em nossa comunicação, especialmente quando os sinais da LIBRAS, sinais caseiros, gestos ou palavras da Língua Portuguesa se mostravam insuficientes. Entretanto, mesmo com todos aqueles elementos presentes nos desenhos de Nina, nessa experiência, compreendi que sem um contexto e ajuda da sua família, eu jamais teria sido capaz de lê-los e/ou interpretá-los. Com isso experienciei também o começo da interrupção de minhas histórias, que segundo Murphy (2004) e Oliveira (2017) acontece quando nossas histórias se entrelaçam nos causando inquietação e reflexão sobre como queremos continuar vivendo-as ou se queremos interrompê-las, afinal, naquele contexto, eu pensava ser a única pessoa capaz de traduzir e interpretar as narrativas de Nina.

Com a experiência narrada em *Do Sistema Digestório à Educação Sexual*, primeiro descobri que, para possibilitar a aprendizagem e inclusão de Nina, eu precisava criar sinais e

diferentes formas de comunicação. Ao criar um sinal, eu geralmente partia de classificadores ou de representações manuais icônicas do conceito que eu estava tentando ensinar ou traduzir. No entanto, essas representações não podiam ser aleatórias ou baseadas apenas na minha realidade; eu precisava levar em conta a bagagem cultural de Nina e sua realidade, por isso, nesses momentos, eu também evitava o uso excessivo de datilologia.

Nina e eu costumávamos ter balas em nossas mochilas e as compartilhávamos, principalmente como uma estratégia para nos mantermos acordados, já que ambos odiávamos acordar cedo. Por isso, ao criar um classificador para o estômago, usei uma de suas balas para facilitar seu entendimento. Criar classificadores e sinais, e depois associá-los aos sinais existentes na LIBRAS, logo tornou-se uma atividade natural e cotidiana. Às vezes, Nina criava um classificador e eu ensinava o sinal correspondente; outras vezes, eu criava um sinal paralelo quando o sinal oficial correspondente era muito abstrato para o seu entendimento.

Uma segunda descoberta foi a mudança na forma como eu via Nina. Deixei de vê-la como uma criança Surda indefesa e passei a enxergá-la como uma adolescente vulnerável. Essa nova percepção me levou a assumir o papel de orientador, um papel que até aquele momento eu não havia exercido de maneira tão direta. Como alguém que já havia sido vítima de abuso sexual, eu sabia que orientar Nina sobre esses temas poderia ser uma forma de possibilitar seu autocuidado, autoprevenção e até mesmo sua sobrevivência, diante de uma ameaça.

Com a experiência narrada em *Um Ditado Sem Sentido que Suscita Outros Sentidos*, percebi que eu estava equivocado e que Nina não estava sendo totalmente incluída. Observei que atividades de aprendizagem como essa, que se concentram na compreensão de fonemas e sons que não fazem parte do mundo de uma criança Surda, não atendiam às suas necessidades individuais específicas. Compreendi que, embora minha estratégia preenchesse o tempo e oferecesse a Nina uma oportunidade de aprendizagem, ela não substituíra a atividade do ditado, nem resolvia o problema daquela atividade excludente.

Talvez, naquele momento, uma adaptação pudesse ter sido desenvolvida para possibilitar a inclusão não apenas de Nina, mas de toda a turma. Penso agora, por exemplo, em uma atividade de ditado baseada em imagens ou objetos concretos. A ideia seria apresentar à turma o objeto ou a imagem, fornecer dicas, e pedir que escrevessem a palavra correspondente em Língua Portuguesa, considerando também seus possíveis sinônimos. Em seguida, seria possível revisar e corrigir as respostas em conjunto, além de ensinar os sinais equivalentes da LIBRAS para cada objeto ou imagem, proporcionando assim outras formas de aprendizagem linguística.

Não sei por que essa ideia não me ocorreu na época. Ao lembrar a experiência, percebo que talvez eu não me sentisse confortável em propor uma adaptação para toda a turma, temendo usurpar a autoridade da professora. Reconheço agora que deixei minha preocupação com a ética profissional e com a hierarquia escolar falar mais alto do que meu desejo de promover possibilidades de inclusão. Além disso, eu me via exclusivamente como professor de Nina, sem considerar os outros alunos da sala ou vê-los como potenciais agentes inclusivos. Minha postura arrogante enquanto professor-intérprete, naquela época, impedia-me de enxergar os colegas de Nina como recursos valiosos para possibilitar a promoção de uma inclusão mútua.

Como pesquisador continuo me perguntando: que atividade de aprendizagem poderia substituir aquela atividade do ditado? O que eu poderia ter feito para que Nina não fosse excluída? O que fazer com as atividades da Língua Portuguesa que tem base fonética? Como adaptá-las? Talvez em futuras pesquisas eu possa investigar e encontrar repostas para essas perguntas, até lá sigo refletindo e tais reflexões também me conduzem a novas aprendizagens.

Com a experiência descrita em *Como Ela Sabe Se Ela Não Escuta?*, aprendi que preparar uma atividade ou uma aula para uma turma com uma aluna Surda exige muita sensibilidade, empatia e pesquisa. Isso não significa fazer ajustes capacitistas focados apenas nas limitações auditivas ou nas potencialidades visuais da aluna, mas sim colocar-se no lugar dela, considerando o contexto em que estava inserida.

No caso de Nina, seu contexto incluía sua casa, sua família, sua turma da escola e cada um de seus colegas, além do fato de que ela estava em processo de aprendizagem de duas línguas e duas culturas distintas. Nesse cenário, o uso de recursos visuais e materiais concretos era essencial para facilitar a aprendizagem e a inclusão de Nina. Isso não significa que ela não pudesse ser exposta a textos em Língua Portuguesa, mas que esses textos deveriam ser acompanhados por imagens ou outros recursos visuais que os tornassem mais acessíveis.

Outra lição que aprendi ao refletir sobre essa experiência está relacionada ao trabalho em equipe durante o planejamento. Como TILSPs, somos orientados pelo código de ética vigente “a buscar a equivalência de sentido no ato de tradução e/ou interpretação” (FEBRAPILS, 2014). Como professor-intérprete, entendi que minhas inferências e minha participação no planejamento das aulas junto à professora eram minhas formas de buscar equivalência e que elas poderiam ter promovido atividades mais inclusivas, não somente para Nina, mas para todos os alunos.

Com a experiência descrita em *O momento em que Nina começou a conhecer o seu corpo*, aprendi sobre ética relacional e cuidado, e a reconhecer minha postura paternalista sem

censurá-la. Também aprendi a me conectar com meus diversos papéis: professor, orientador, tradutor-intérprete, amigo, pai e confidente.

Com a experiência narrada em *Uma Semana de Ensaios: Agora a Música e a Dança Fazem Parte de Mim*, aprendi a não subestimar as capacidades de Nina e a não fazer julgamentos sobre suas preferências. Notei que minha surpresa ao vê-la se voluntariar para participar da quadrilha refletia um pensamento capacitista que eu carregava, uma visão preconceituosa de que uma pessoa surda, por não ouvir, não poderia apreciar música, muito menos dançá-la. Tive, naquele momento, o meu currículo interrompido, pois precisei parar para pensar, rever meus conceitos e refletir sobre como adaptar a música e a dança para Nina, promovendo acessibilidade de maneira simples e colaborando com ela para recriar oportunidades de inclusão.

Com a experiência vivida em *Uma Borboleta Livre para Voar*, aprendi que Nina não era uma coadjuvante, mas sim a protagonista de sua própria inclusão. Compreendi que minha função não era incluí-la, mas oferecer estratégias, metodologias e adaptações que possibilitassem sua inclusão no mundo dos ouvintes, enquanto ela também os incluía em seu mundo.

Embora eu não possa garantir exatamente o que Nina aprendeu ou quais conhecimentos construiu, posso compartilhar minhas percepções sobre ela ao longo dos anos em que estivemos juntos e das experiências que vivemos.

3.3 Minhas percepções com Nina

Ao acompanhar Nina, conheci suas preferências, observei suas mudanças físicas e comportamentais, participei de sua interação social, avaliei sua evolução linguística e apreciei sua inserção na cultura e comunidade surda.

Na experiência vivida em *O Mistério de um Causo* e em outros momentos do nosso dia a dia, percebi que Nina usava o desenho como uma forma de sobrevivência, uma maneira de se fazer entender e se comunicar com o mundo. Utilizo a expressão “forma de sobrevivência” porque, muitas vezes, Nina recorria ao desenho como sua última tentativa de comunicação. Quando isso acontecia, ela fechava sua expressão facial, segurava o lápis com força e fazia traços que, muitas vezes, pareciam garatujas. Ela não demonstrava prazer ao desenhar; pelo contrário, bufava e desenhava apressadamente, como se quisesse concluir o desenho antes mesmo de começá-lo.

Na maioria das vezes, esses processos culminaram em frustração, pois a insuficiência de técnica e estética em seus desenhos apressados, combinadas com a minha falta de conhecimento sobre os contextos representados naquelas ilustrações, dificultavam minha interpretação e, conseqüentemente, impossibilitavam a nossa comunicação.

Com o tempo e diante de tantas tentativas frustradas, percebi que Nina começou a detalhar mais seus desenhos, adicionando expressões corporais e faciais, números, cenários com uma sequência temporal e cores. Em algumas ocasiões, durante exercícios de interpretação de texto, em provas e avaliações, ela pedia para desenhar o que havia entendido, em vez de escrever em Língua Portuguesa. Em minha percepção, Nina havia compreendido que seus desenhos eram recursos necessários para estabelecer sua comunicação comigo e com os demais ouvintes ao seu redor.

Com a experiência vivida em *Um Ditado Sem Sentido que Suscita Outros Sentidos*, ponderei que Nina demonstrava ser tanto copista, quanto empática. A atividade de copiar as palavras ditadas pela professora e soletradas por mim, por vezes, não fazia sentido algum para ela. Frequentemente, eu percebia que Nina não sabia o que estava escrevendo, pois, ao terminar, ela sempre me perguntava o que significava aquela palavra com uma expressão de dúvida. Mesmo assim, ela continuava a realizar a atividade, pois, a meu ver, ela não queria desagradar seus professores.

Considero também que, para Nina, a atividade de ditado talvez se assemelhasse a um jogo, já que havia uma competição entre os alunos de sua turma, quanto a quem terminaria o ditado mais rápido e ocuparia o primeiro lugar na fila de correção que era formada em frente à mesa da professora. Quem sabe esse aspecto competitivo fosse uma das razões para sua participação ativa nas atividades de ditado, sem recusa ou relutância.

A partir da experiência narrada em *Do Sistema Digestório à Educação Sexual*, observei que Nina começou a demonstrar um maior interesse e entusiasmo em aprender LIBRAS. A partir daquele momento, de sua inferência, os sinais passaram a fazer mais sentido para ela. Nina começou a fazer mais perguntas, apontava para objetos, imagens, palavras e pedia o sinal correspondente. Quando eu a ensinava o sinal solicitado ela repetia o sinal e, em seguida, o reproduzia, ensinando seus colegas de sala ou pedindo para que eu a gravasse sinalizando com meu celular e enviasse o vídeo para sua mãe. Ela estava aprendendo sua língua, mas não queria aprender sozinha; queria ter com quem se comunicar.

Na experiência narrada em *Agora Ela Bate os Dedinhos*, em que relato o desempenho de Nina durante uma prova de matemática, analisei que seu interesse por cálculos e sua

afinidade com números e atividades que envolvem raciocínio lógico refletiam estudo e prática, provavelmente realizados em seu ambiente familiar.

A menina que só conhecia as unidades de 0 a 9, e que precisava emprestar meus dedos para fazer operações de soma e subtração, agora realizava sozinha as mesmas operações com dezenas, centenas e milhares memorizando os números e contabilizando-os com batidas na carteira. Sua evolução, sua estratégia e os resultados do seu raciocínio eram visíveis.

Nina ainda demandava a minha ajuda em algumas operações de multiplicação e divisão, na interpretação de problemas e nas operações com frações, mas essa não era uma exclusividade sua ou uma dificuldade condicionada às suas necessidades individuais específicas por ser Surda. Eu conseguia facilmente identificar que era a mesma dificuldade apresentada pelos seus colegas ouvintes, ou seja, era parte da sua aprendizagem.

Na experiência descrita em *Como Ela Sabe Se Ela Não Escuta?*, identifiquei que Nina estava sendo influenciada por um pensamento capacitista sobre si mesma. Sua primeira reação à atividade foi de negação e recusa, refletindo uma crença de que não seria capaz de apreciar ou aprender sobre música devido à sua surdez.

No entanto, ao adaptar a atividade e apresentar um dançarino Surdo para Nina, percebi a importância da representatividade surda em suas expressões e atitudes. Observei ela manifestar alegria, segurança e empoderamento, prontificando-se a participar da aula e comentando sobre sua experiência com a música.

Ao mesmo tempo, com a leitura daquele texto, que compartilhei posteriormente com sua professora, Nina reafirmou a importância das imagens em suas atividades escolares. Eu não precisei pedir que ela desenhasse os instrumentos musicais mencionados no texto; ela simplesmente observou as imagens em meu celular e as reproduziu sobre o texto em seu caderno.

Vi Nina crescer e se desenvolver a partir da experiência narrada em *O momento em que Nina começou a conhecer o seu corpo*. Presenciei uma de suas mudanças de fase, talvez uma das mais significativas. Fisicamente, ela deixava de ser criança e entrava na adolescência, desenvolvendo-se como uma jovem mulher. Seu corpo mudou, assim como sua forma de se vestir, sua atitude e até mesmo suas brincadeiras. Ela já era vaidosa, e essa característica se intensificou nesta nova fase. Nina demonstrava em suas ações o autocuidado e a autopreservação.

Através das experiências narradas em *Uma Semana de Ensaios: Agora a Música e a Dança Fazem Parte de Mim* e *Uma Borboleta Livre para Voar*, testemunhei a ascensão de Nina como uma importante representante da comunidade surda em sua escola, sua família e para o

colega surdo mais jovem da escola. Nesse processo, Nina começou a pensar em suas próprias adaptações, a ensinar como desejava ser tratada, a se posicionar perante seus colegas e a aceitar sua surdez como parte integral de sua identidade.

Quero destacar que minha concepção de identidade é a mesma de Connelly e Clandinin (1999), que utilizam o termo “*Stories to live by*”, posteriormente traduzido pelo GPNEP (2011) como “*Histórias que nos constituem*”, para explicar como nossa identidade é construída. Para eles, as experiências que vivemos e as histórias que contamos sobre essas experiências constituem nossa identidade. Trata-se de uma identidade que não é fixa, mas fluida e dinâmica, sendo constantemente ressignificada pelas histórias de quem já fomos, de quem estamos sendo e de quem estamos nos tornando.

Durante cada uma das experiências narradas, eu avaliava e identificava a evolução linguística de Nina, tanto em LIBRAS quanto em Língua Portuguesa. Em nosso primeiro contato, apesar de reconhecer a maioria das letras do alfabeto que compunham seu nome, ela desconhecia as demais letras, tanto da Língua Portuguesa quanto do alfabeto datilológico da LIBRAS. O mesmo acontecia com as palavras e os sinais que Nina reconhecia ou fazia associações.

Não sou capaz de quantificar quantas palavras Nina conhecia em cada língua naquela época, mas posso afirmar que ela reproduzia não mais do que dez palavras em cada uma, muitas vezes sem conexão entre elas. Entretanto, depois de vivermos tantas experiências, Nina teve a possibilidade de aprender todas as letras do alfabeto da Língua Portuguesa, assim como aprendeu a escrever seu nome completo e o de seus familiares, inúmeras palavras mono, di e trissílabas, além de agrupá-las para formar orações simples e identificá-las em diferentes tipos de textos.

Além disso, Nina teve a oportunidade de aprender o alfabeto datilológico e os sinais equivalentes em LIBRAS para cada uma das palavras que aprendia a escrever em Língua Portuguesa. Em pouco tempo, Nina começou a agrupar os sinais aprendidos para se expressar e, muitas vezes, quando lhe faltava repertório, ela incluía um classificador ou uma pantomima.

Em minha opinião, Nina, a partir de suas próprias experiências e aprendizagens, iniciava uma jornada de construção identitária e cultural, assumindo um papel de liderança e protagonismo em sua inclusão escolar. Essa jornada não se limitava a ela mesma, estendia-se também às pessoas ao seu redor, especialmente amigos e familiares, como será explorado na seção seguinte.

3.4 Minhas percepções a partir do contato com a família de Nina

O cuidado da família para com o surdo deve então ser de aceitação de sua deficiência auditiva e de adaptação às suas necessidades de afeto, comunicação e aprendizado não apenas da LIBRAS, mas também da Língua Portuguesa, tendo em vista a importância em ser bilíngue para a promoção plena de seu desenvolvimento (Silva, 2021, p. 60).

Durante todo o tempo em que fui professor-intérprete de Nina, sempre considerei vital incluir a sua família no seu processo de ensino e aprendizagem. Isso porque, como expliquei anteriormente nesta tese, Nina era a única pessoa Surda de sua família e, por isso, vivia em um lar com uma língua e uma cultura diferente da sua.

Para mim, ensinar Nina também implicava estender esse ensino, ou parte dele, à sua família, potencializando o desenvolvimento de sua linguagem e inserção cultural. A cada dia, ela tinha a oportunidade de aprender uma gama de novos sinais e eles eram reproduzidos em seu vocabulário. Cada vez que eu lhe ensinava um novo sinal, eu me perguntava: de que adianta lhe ensinar esses sinais e ao chegar em sua casa ela não poder utilizá-los? Ou utilizá-los e não ser compreendida?

Por isso, sempre que acabava o dia de aula, eu me reportava à mãe de Nina relatando o nosso dia, fornecendo maiores explicações de como realizar os deveres escolares, transmitindo os recados da escola, gravando vídeos com os novos sinais que Nina havia visto naquele dia, muitos deles com a sua participação. Gosto de pensar que aqueles vídeos poderiam servir de material de apoio para Nina e também como uma fonte de ensino para sua mãe ou qualquer outro membro familiar com quem sua mãe os compartilhasse.

Muitas vezes, a mãe de Nina respondia aos meus vídeos, questionando seus significados, sua configuração de mãos ou em que contextos ela poderia utilizá-los. Ela também gravava vídeos seus sinalizando, para que eu pudesse corrigir os parâmetros linguísticos de seus sinais, ou para tentar entender um novo sinal que Nina talvez estivesse reproduzindo com algum equívoco linguístico.

Entendo que, quando a família tem a oportunidade de aprender uma língua e seus recursos linguísticos ao mesmo tempo que a criança (como no caso de crianças surdas com familiares ouvintes), ao aprenderem a língua de sinais e utilizá-la em diferentes contextos cotidianos, esse processo também se configura como uma forma de construção de um currículo. Ou seja, trata-se de uma construção de “Currículo na família”, conforme definido por Murphy, Huber e Clandinin (2012), na qual a família, os conteúdos domésticos e a relação da família com a escola são parte integrante e dinâmica para a formação do currículo.

Assim como na pesquisa de Silva e Araújo (2012), concordo que

Diferentemente da alfabetização, que é temporária e termina assim que o sujeito conclui seus primeiros anos de escolarização, o letramento, na abordagem aqui focalizada, é concebido como um processo constante e dinâmico, visto que, a cada dia, novas agências, novas situações sociocomunicativas surgem e, conseqüentemente, novos eventos, exigindo determinadas práticas letradas, às vezes peculiares, às vezes já conhecidas, apenas atualizadas (Silva; Araújo, 2012, p. 684-685).

Meu processo de construção de currículo na família com Nina e sua mãe sempre foi um processo dinâmico, constante e peculiar, já que estava focado em suas necessidades individuais específicas. Durante a semana da festa junina, por exemplo, ao final do primeiro dia de ensaios depois de termos criado os comandos para os passos de dança em LIBRAS, Nina e eu gravamos um vídeo curto, com menos de um minuto, contendo os novos sinais e comandos de dança em LIBRAS e enviamos para sua mãe. Após o vídeo, gravei um áudio breve explicando o contexto daqueles sinais e também comunicando a participação de Nina na quadrilha.

Certa de que sua mãe havia recebido o vídeo e a mensagem, como de costume, Nina chegou em casa empolgada, apontando para o rádio e fazendo todos os novos sinais para sua mãe. Ela queria compartilhar tudo o que havia acontecido na escola, assim como queria compartilhar sua empolgação com sua mãe. Mal sabia ela que sua mãe nunca havia recebido as mensagens porque estava sem internet. Fico pensando na frustração das duas ao não conseguirem estabelecer um diálogo. Nina por não ser compreendida e sua mãe por não conseguir compreender a própria filha.

Quando liguei, sua mãe estava desesperada, querendo entender o que Nina estava falando, o que significavam aqueles sinais e seu apontamento para o rádio. Penso que em algum momento ela talvez tenha tentado fazer algum tipo de inferência contextual mesmo desconhecendo os sinais feitos por Nina, mas criar uma síntese interpretativa coesa com os sinais de guarda-chuva, serpente, beija-flor e rádio era uma tarefa praticamente impossível.

Considero ainda que o tipo de construção de currículo na família que eu desenvolvia junto à mãe de Nina era para além de um letramento linguístico. Por exemplo, naquela mesma semana, Nina e sua mãe viviam um dilema quanto ao vestido da quadrilha. Nina queria o vermelho, enquanto sua mãe queria o rosa. Quando questionado quanto à minha opinião, instantaneamente, pensei que minha opinião não importava, afinal, era Nina quem usaria o vestido e se apresentaria para todas as pessoas, portanto somente a sua opinião deveria prevalecer.

Decidi a favor da escolha de Nina e, no dia da apresentação, sua mãe lamentou o vestido rosa, dizendo que era muito mais bonito, mas que por minha causa, Nina havia escolhido o vermelho. Raciocinei, então, dizendo que Nina estaria se expondo, que precisava se sentir bonita e segura de si e que, além disso, o ato de escolher o vestido era parte do desenvolvimento de sua autonomia, de fazer sua “voz” ser “ouvida” e, por isso, concordei com Nina. Ela ficou reflexiva por alguns instantes e, em seguida, me abraçou.

Pouco tempo depois, na ocasião da feira cultural, sua mãe me enviou uma mensagem sugerindo uma roupa para que Nina se apresentasse. Ela não estava buscando minha aprovação ou autorização, ela estava me pedindo para traduzir suas ideias para Nina e, assim, conferir-lhe a oportunidade de opinar e decidir.

Agora, discutindo essas experiências, penso que talvez ela tenha entendido que conceder autonomia não significava perder o controle ou a autoridade sobre Nina, mas significava ensiná-la a fazer escolhas, a tomar decisões e, acima de tudo, de posicionar-se no mundo. Ainda que falando uma língua que poucos falam, ela ainda poderia fazer sua voz ser ouvida e suas decisões serem respeitadas.

Para mim, o momento ápice de visibilidade da autonomia, representatividade surda e o posicionamento de Nina foi durante a realização da feira cultural. Como uma das borboletas do poema de Vinicius, durante aquela semana, ela estava voando livremente, exibindo suas cores e polinizando sua cultura.

3.5 Minhas percepções sobre a promoção do intercâmbio cultural

Ainda que Nina fosse a única aluna Surda de seu período escolar e não tivesse muito contato com a comunidade surda local, ela ainda era uma representante da cultura surda em sua escola e no meio em que vivia. A cultura surda estava presente na sua forma de entender o mundo, na forma de adaptar esse mundo para se encaixar, na forma de compreender esse mundo, e no seu jeito de agir e na sua língua.

Por causa dela, da sua presença, a escola começou a mudar e a se adaptar. Contrataram tradutores intérpretes de LIBRAS educacionais, que se tornaram professores- intérpretes e que ensinaram não somente Nina, como também outros alunos, agentes escolares, professores, profissionais administrativos e gestores, sobre a cultura surda e as questões de acessibilidade comunicacional.

Na entrada da secretaria escolar, havia fixado o símbolo internacional da deficiência auditiva e o símbolo universal da acessibilidade, indicando que aquela era uma instituição

acolhedora e preparada para receber pessoas Surdas e demais pessoas com deficiência. Além disso, os funcionários da secretaria e da gestão escolar tinham um conhecimento básico da LIBRAS e de como estabelecer uma comunicação inicial com uma pessoa Surda.

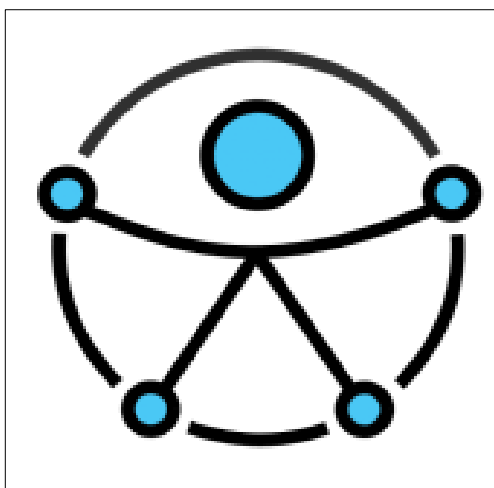
Figura 13 - Símbolo Internacional da Deficiência Auditiva



Fonte: Disponível em: <https://www.uel.br/nac/pages/s-mbolos-de-acessibilidade.php>. Acesso em 16 mar. 2025.

Descrição da Imagem: figura quadrada de fundo azul com um desenho vetorizado (uma forma de silhueta) da orelha humana na cor branca e uma faixa branca transversal sobre a orelha.

Figura 14 - Símbolo Universal da Acessibilidade



Fonte: Disponível em: <https://www.uel.br/nac/pages/s-mbolos-de-acessibilidade.php>. Acesso em: 16 mar. 2025.

Descrição da Imagem: figura quadrada de fundo branco com um desenho vetorizado (uma forma de silhueta) do corpo humano nas cores preta e azul e um círculo intersectando os braços e pernas. A cabeça está localizada dentro do círculo acima dos membros. O símbolo foi desenvolvido pelo Departamento de Informação Pública das Nações Unidas no ano de 2008 e simboliza a esperança e acessibilidade para todas as pessoas.

Mais tarde, um ano após Nina ter sido matriculada na Escola das Descobertas, outro aluno Surdo foi matriculado na escola, em um ano e turno escolar diferente do dela. Quando questionada, a responsável desse aluno disse que ficou sabendo por meio de outras mães e vizinhas que a Escola da Descoberta tinha uma aluna Surda e que estava preparada para receber outros alunos Surdos.

Todos os anos, recebíamos novos professores e alunos ouvintes, recordo-me de, por várias vezes, escutar seus comentários quanto à surpresa e à dificuldade ao saberem que teriam de interagir com uma aluna Surda e aprender LIBRAS. Porém, essa não era uma particularidade dos professores e alunos da Escola das Descobertas. Almeida (2015), rememorando o início de sua docência com alunos Surdos, comenta que “foi desafiadora a proposta de aprender LIBRAS com eles” (Almeida, 2015, p. 144).

Diariamente, Nina, ainda que sem saber e de forma natural, promovia um intercâmbio cultural. Era muito comum durante as aulas que um professor ou um colega de sala lhe perguntasse ou me perguntasse um sinal equivalente para uma determinada palavra, conceito, ideia ou expressão. Mesmo quando me perguntavam, eu gostava de primeiro traduzir a pergunta para ela, permitindo-lhe responder e interagir. Quando ela não compreendia ou não queria responder, eu o fazia.

Acho que foi durante os dois eventos narrados neste capítulo que Nina começou a tomar consciência da promoção de sua cultura. Partiu dela a ideia de dançar na quadrilha, de criar sinais para os comandos de dança e de ensinar os seus colegas, assim como partiu dela a ideia de falar sobre os Surdos na feira cultural e convidar seu ex-professor Surdo para palestrar na escola.

Naqueles eventos, ela estava promovendo sua cultura de forma consciente, enquanto ela e os demais ouvintes ao seu redor viviam um intercâmbio cultural. Ela aprendia a dançar, ao mesmo tempo que ensinava seus colegas a falarem LIBRAS e a mudarem sua concepção sobre a surdez e a música, sobre o surdo e a dança. Aprendia sobre quadrilha e cultura sertaneja, ao mesmo tempo que ensinava sobre cultura surda e suas adaptações visuais. Aprendia a declamar um poema, ao mesmo tempo que ensinava os colegas a se expressarem a partir de expressões corpóreo-faciais e mostrava a todos os ouvintes presentes em sua apresentação que há poesia na língua de sinais.

Agora, discutindo essas experiências, vejo-me como um mediador cultural entre Nina e o seu meio e como agente transformador na vida dela. Também vejo Nina como uma agente intercultural e verdadeira representante de sua comunidade, capaz de fazer jus às necessidades

expressas no poema de Almeida (2015), composto pela autora a partir dos relatos de seus alunos surdos

O ouvinte precisa aprender a calar. Aprender a sinalizar, aprender a LIBRAS
para se comunicar com surdo
Ouvinte precisa conhecer a cultura surda
Pessoas ouvintes precisam interagir com os surdos
Surdo precisa de professor bilíngue: que saiba Língua Portuguesa e
LIBRAS.
Por que só o surdo tem de ser bilíngue? É injusto!
Ouvinte precisa conhecer a surdez, entender o “ser surdo”
Ouvinte não pode ser indiferente ao surdo
Ouvinte não é o dono da razão
Nós surdos não excluimos o ouvinte
Parece difícil ouvinte aceitar diferença entre surdos e ouvintes
É só a forma de comunicar (Almeida, 2015, p. 206).

Nina, assim como os alunos de Almeida, não excluía os ouvintes, pelo contrário, ela tentava os incluir em seu mundo e em sua cultura. Ela mostrava em suas atitudes que, naquele contexto, todos precisavam ser bilíngues, todos precisavam conhecer a segunda língua oficial do país, que também era a sua primeira língua. Ela interagia com eles e eles interagiam com ela à medida que aprendiam sua língua e sobre sua cultura. E, juntos, promovíamos uma educação cultural, ao passo que construíamos nosso currículo de vidas.

O nosso processo de seleção das experiências, assim como de construção das narrativas, foi longo e envolveu negociações e tentativas até chegarmos aos nossos textos de pesquisa. No próximo capítulo, compartilho como se deu esse processo.

4 A PESQUISA NARRATIVA PROPORCIONANDO QUE EU VISLUMBRASSE UM MUNDO DE OUTRAS IDEIAS E POSSIBILIDADES

A vivência das experiências narradas nos capítulos anteriores são vivências minhas e de Nina. Embora eu tenha escrito e digitado cada uma das histórias, reconheço que elas não são minhas histórias, mas nossas, de Nina e eu. Como pesquisador narrativo iniciante, até que eu compreendesse de quem eram as histórias que eu escrevia, tive muitas dúvidas, mas para minha alegria, na pesquisa narrativa, as dúvidas são também possibilidades.

Meu objetivo nessa pesquisa era compreender narrativamente as experiências vividas com Nina e como suas necessidades educacionais específicas, meus não saberes, nossas histórias pessoais e como nossas aprendizagens possibilitaram a construção do currículo que vivemos em sala de aula. Para mim e com base em Clandinin e Connelly (2000, 2011), esse compreender narrativamente consiste em uma ação complexa em torno da experiência vivida, construída em diferentes etapas, nunca lineares, mas quase sempre interdependentes: o narrar da minha/nossa experiência, a minha escuta ao ler a narrativa composta, a escuta do outro (minha orientadora, outros pesquisadores narrativos de GPNEP, a mãe de Nina) e suas percepções em relação à minha/nossa narrativa, a minha escuta (ou olhar) das narrativas construídas por Nina e as respostas dela às suas próprias narrativas e às nossas, são processos que possibilitam diferentes compreensões. Compreensões essas que geralmente se originam ao contar e recontar nossas histórias.

Como investigadores narrativos, entendemos que à medida que co-compomos textos de campo, textos intermediários de pesquisa e textos de pesquisa finais com os participantes, estamos atentos ao desdobramento temporal da experiência e ao revelar do nosso relacionamento (Clandinin, 2013, p. 204, tradução minha)

Com uso dos instrumentos de composição de textos de campo descritos no capítulo um, Nina e eu começamos a construir nossos textos de campo. A cada experiência vivida tínhamos um volume incontável de registros: conversas, anotações, desenhos, fotografias, vídeos, atividades escolares, histórias de família e silêncios, muitos momentos de silêncio, neste caso nossas outras expressões de linguagem.

Cada um daqueles registros que compunham nossos textos de campo eram fundamentais para, depois de negociarmos, co-compormos nossos textos intermediários de pesquisa e o texto de pesquisa final. Enquanto pesquisador, inicialmente, eu estava perdido sem saber como selecionar ou descartar os registros que tínhamos, até que começamos a narrar nossas

experiências, co-compondo nossos primeiros textos de campo. Então, compreendi que cada experiência nos diria quais registros utilizar.

A cada dia de aula em que Nina e eu nos encontrávamos, sabíamos que viveríamos novas experiências, mas não sabíamos quais seriam essas experiências, quais sentidos comporíamos a partir delas ou os sentidos que essas experiências permitiriam atribuir ao nosso relacionamento.

Sobre as interações entre pesquisadores e participantes, Clandinin e Caine (2013) apontam:

A temporalidade entra em jogo de duas maneiras: a primeira é que os textos de campo são compostos a partir de múltiplas interações com os participantes, e a segunda é que os textos de campo são co-compostos através das reflexões dos participantes e dos pesquisadores sobre e de experiências de vida anteriores. A sociabilidade direciona a atenção para dentro, para os pensamentos, emoções e respostas morais dos participantes e pesquisadores, e para fora, para eventos e ações. O lugar direciona a atenção para os locais onde as vidas foram vividas, bem como para os locais onde ocorrem os eventos de investigação (Clandinin; Caine, 2013, p. 1, tradução minha).

As segundas-feiras, por exemplo, eram os principais dias de encher o caderno e o celular com textos de campo, afinal, após um final de semana inteiro sem nos vermos ou nos comunicarmos, os primeiros minutos de aula, às vezes a primeira aula inteira, eram dedicados para conversarmos sobre nossas experiências vividas no final de semana e, muitas dessas experiências, embora se desdobrassem na sala de aula, eram vividas por nós em outros locais além dos muros da escola, além dos espaços físicos, muitas vezes também em espaços da memória, que nos conduziam pelo espaço investigativo narrativo tridimensional. Segundo Clandinin e Caine (2013):

Os espaços de investigação narrativa tridimensional são um reflexo do processo contínuo de interação e envolvimento entre pesquisadores e participantes à medida que vivem no campo, compõem e co-compõem textos de campo, e à medida que se envolvem na investigação dos textos de campo que os movem. para a co-composição de textos de pesquisa (Clandinin; Caine, 2013, p. 5, tradução minha)

Notei em meu relacionamento com Nina, à medida que nos envolvíamos com nossos textos de campo, algumas tensões para a co-composição de nossas narrativas. Uma dessas tensões estava relacionada à nossa interação, que era, muitas vezes, limitada pela nossa comunicação e pela dificuldade de nos compreendermos.

Nina e eu precisávamos entender um ao outro para negociarmos nossa colaboração mútua no desenvolvimento desta pesquisa. De acordo com Clandinin e Caine (2013),

As negociações de propósitos, transições, intenções e textos são processos contínuos ao longo da investigação. Os pesquisadores narrativos também negociam maneiras pelas quais podem colaborar com o(s) participante(s), tanto na pesquisa quanto após ela (Clandinin; Caine, 2013, p. 7, tradução minha).

A composição do texto de pesquisa ocorre a partir da negociação dos textos de campo, escritos pelo pesquisador, com seus participantes. Nessa dinâmica, tanto Nina quanto eu teríamos a oportunidade de compor outros sentidos. Ao fazer isso, em alguns momentos, precisaríamos produzir um texto intermediário de pesquisa.

Para Clandinin *et al.* (2010)

Textos intermediários são textos que um pesquisador narrativo escreve como ponto de partida no processo inicial da extração de fios e padrões narrativos dos textos de campo. São textos escritos intencionalmente como textos experimentais, abertos, textos para serem lidos e negociados com os participantes. Este processo de negociação de Textos intermediários molda espaços para os participantes continuarem a contar histórias nas margens dos Textos intermediários (Clandinin *et al.*, 2010, p. 84, tradução minha).

Negociar os textos de campo e textos intermediários, com Nina, ao longo desta pesquisa, para mim, sempre foi um grande desafio, afinal, como eu poderia negociar uma narrativa ou qualquer tipo de anotação de campo com uma menina que não lia em Língua Portuguesa e que não era fluente na LIBRAS para compreender uma tradução formal?

Sempre que eu fazia algum tipo de anotação ou escrevia uma narrativa como um texto de campo, vários questionamentos invadiam a minha mente, por exemplo, como eu poderia mostrar para Nina o que eu estava escrevendo ou o que escrevia com ela? O que poderia fazer para que ela entendesse que parte da vida dela e de suas experiências estavam sendo registradas com a finalidade de ser compartilhada com o mundo? Como eu poderia possibilitar seu entendimento sobre tudo o que estava acontecendo? Como eu poderia criar um espaço seguro para continuarmos contando nossas histórias?

Todos esses questionamentos me ajudaram a entender que tudo o que eu tinha eram dúvidas e suposições e, a fim de compreendê-las, organizar meu pensamento e talvez encontrar respostas, escrevi a seguinte narrativa:

4.1 E agora, o que faço com tudo isso?

Chego em casa após um dia de trabalho, sento-me, olhando para as minhas anotações, para os desenhos de Nina, para meus registros fotográficos, rememoro suas expressões corpóreo-faciais e os sinais que utilizamos durante nossas conversas e escrevo sobre isso, narro nossas experiências. Às vezes, escrevo meus textos na sala dos professores, em algum dia que ela falta e que tenho que cumprir o meu horário dentro da escola. Meu computador, meu celular e meu caderno de anotações estão sempre comigo.

Organizo minhas ideias, o primeiro passo: escrever uma narrativa registrando a experiência que vivemos. Segundo passo: reler a narrativa, negociando comigo as minhas escolhas de palavras, de sentidos, de tom narrativo. Neste momento, já estou recontando e compondo sentidos sobre minhas/nossas experiências. Por que eu recontei dessa forma? Por que escolhi narrar essa experiência? O que aprendi/aprendo com ela? O que eu ainda tenho dúvida? Terceiro passo: negociar com Nina. Em um momento oportuno, geralmente dentro de sala após ela terminar uma atividade proposta e ter alguns minutos de descanso, abro o meu computador ou a tela do meu celular e lhe mostro o texto. Ela olha e compreende que se trata de um texto em língua portuguesa, uma sequência de palavras que foram escritas por mim, mas não faz ideia do que aquele texto diz, ela balança a cabeça e faz o sinal de “não sei”. Sinalizo para ela que escrevi aquele texto, que eu digitei no meu computador, mostro o computador, mostro o texto. Por várias vezes, ela aponta para o texto e aponta para mim, fazendo o sinal de “digitar” com uma expressão interrogativa, perguntando se eu havia digitado tudo. Sempre que respondo que sim, ela balança a cabeça afirmativamente, compreendendo a dinâmica. Eu aponto para ela e digo que o texto que estou escrevendo é sobre nós.

O próximo passo é interpretar o texto pra ela, a essa altura ela já espera por esse momento, ela sabe que vou interpretar, e ela espera por isso ansiosamente, virou uma de nossas rotinas. Ao interpretar, tenho que traduzir tudo de uma forma mais simples e coloquial, com sinais que ela entende. Muitas vezes, a tradução mais parece com uma encenação teatral do que uma tradução linguística. Para que ela entenda, assumo os personagens da narrativa e imprimo minhas expressões e o meu jeito a cada uma das minhas palavras, assim ela entende que estou falando de mim, faço o mesmo com as palavras dela ou com as atitudes dela. Eu entendia que aqueles momentos eram divertidos para Nina, me ver interpretando o seu papel e agindo como se fosse uma menina de 12 anos de idade. Ela sorria, gargalhava, franzia a testa, fechava sua expressão, às vezes me interrompia ou pedia para que eu repetisse a cena. Suspeito que naqueles momentos ela ainda não compreendia que todas as suas expressões e pedidos constituíam a nossa negociação.

Quando eu interpretava em LIBRAS os textos de campo para Nina, suas reações eram o mais próximo que eu tinha da sua discordância ou concordância do que estava escrevendo a respeito dela e de nossas experiências. Quando ela sorria e balançava a cabeça afirmativamente, eu entendia que ela estava de acordo, da mesma forma, quando ela fechava sua expressão, franzia sua testa ou ficava aborrecida, era uma forma de dizer que ela não concordava ou não gostava do que eu havia escrito. Não havia certezas nesse processo, apenas minhas suposições e compreensões que considero como implicações dessa tentativa de negociação. Entretanto, mesmo com tais implicações, eu tinha uma forma de resposta do que devia manter ou suprimir

dos nossos textos de campo, a fim de compor nossas narrativas. Para Downey e Clandinin (2010),

O inesperado também vive no desdobramento do relacionamento entre pesquisadores e participantes. Viver a própria vida no meio da vida dos outros nos abre para as possibilidades daquilo que essa experiência irá suscitar e conduzir. Esta imprevisibilidade não é apenas esperada na investigação narrativa, mas é também um dos seus objetivos, uma vez que investigar narrativamente com outros abre uma possibilidade de crescimento, pelo vir a contar e viver, o que pelo menos nos parece, naquele momento, compor histórias melhores (Downey; Clandinin, 2010 p. 390, tradução minha).

Após ter alguma resposta a partir das expressões de Nina, para compor os textos de campo, como eu poderia fazer com que ela entendesse que aqueles textos, quando finalizados, seriam compartilhados com outras pessoas? Uma das formas que encontrei, já que Nina reconhece o uso das redes sociais, foi simular a postagem daqueles textos nas minhas redes. Talvez, essa não tenha sido a estratégia mais adequada para que ela compreendesse que nossas histórias e experiências estariam sendo compartilhadas, mas diante da nossa realidade, naquele momento, foi a única estratégia que encontrei.

Eu copiava alguns trechos das narrativas na sua presença, colava os trechos copiados no mural da minha página do *Facebook* ou em um *Story* do *Instagram* e, antes de postar, mostrava para ela, perguntando se poderia ou não postar. Sua resposta afirmativa ou negativa novamente dizia-me se ela estava de acordo ou não.

Sempre que Nina aprovava um texto, por ela ser menor, estar em processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, não sendo capaz de fazer uma leitura completa do texto, eu enviava o texto para sua mãe e pedia-lhe que, após a leitura, ela dissesse se concordava ou não com a sua publicação. O envio do texto para mãe de Nina, na maior parte das vezes, ocorria via WhatsApp, outras vezes, eu aproveitava as oportunidades em que ela estava presente na escola para reunião de pais, entrega dos boletins, festividades e comemorações ou algum outro momento específico. Mas, eu não estava satisfeito. Pensava que Nina talvez compreendesse que os textos que eu escrevia seriam publicados, mas ainda me perguntava se ela entendia que esses textos tratavam dela e das nossas experiências.

Compartilhei essa preocupação com o GPNEP e alguns colegas pesquisadores, além da minha orientadora, sugeriram que eu utilizasse um filme ou livro infantil para tentar explicar a Nina o que era uma publicação e qual era o seu alcance. No entanto, conhecendo a realidade de Nina, julguei que associar sua história a um livro ou filme qualquer poderia ser muito abstrato

para ela. Ela precisava de algo mais concreto. Foi então que decidi transformar nossas histórias em imagens.

Utilizando programas de inteligência artificial, comecei a transformar nossas narrativas em imagens. Um exemplo disso é a criação da imagem abaixo, gerada com o auxílio da ferramenta *Copilot*, para ilustrar a narrativa “Uma borboleta livre para voar”.

Figura 15 - Imagem representativa da apresentação de Nina



Fonte: Imagem criada pelo Copilot em 10 de julho de 2024.

Descrição da imagem: Ilustração digital de uma menina de aproximadamente 12 anos de idade, com longos cabelos loiros, usando um vestido colorido, fazendo sinais com suas mãos, atrás de um microfone preto em um pedestal. Ao lado da menina, um homem preto, adulto, de aproximadamente 30 anos, com barba e cabelos curtos, usando uma camiseta azul, óculos de grau, fazendo sinais com suas mãos. No plano de fundo duas figuras femininas observando a apresentação.

Quando mostrei essa narrativa em formato de desenho para Nina durante uma videochamada, com o objetivo de negociarmos sua construção, ela, com um sorriso no rosto, me disse que se lembrava daquele dia. Apontando para um dos desenhos, ela me perguntou qual era o sinal de “palestra”. Não sei se ela não conhecia o sinal ou se o havia esquecido, mas assim que o fiz, ela comentou que se lembrava de ter feito a palestra junto com o palestrante. A partir daquele comentário, percebi que Nina também se via como palestrante e, portanto, como representante da comunidade surda.

Transformar nossas experiências em imagens foi um recurso importante para que Nina e eu pudéssemos negociar nossas histórias e avançar na construção dos textos de pesquisa. No

entanto, eu queria ir além. Eu desejava criar uma narrativa que Nina pudesse ler sozinha, de forma autônoma, e com a qual se visse verdadeiramente representada.

4.2 Uma narrativa que Nina poderia ler

Novamente com a sugestão de meus colegas e de minha orientadora, encontrei outra forma de negociar nossas narrativas e explicar o conceito de publicação para Nina: possibilitar que ela visse sua experiência ilustrada em um livro.

Contratei um ilustrador e após apresentar-lhe a ideia e narrar uma de nossas experiências, solicitei que ele ilustrasse uma de nossas narrativas em formato de livro ilustrado. Selecionei a narrativa “Nina e o choro do passarinho”, por ter sido uma das experiências, que particularmente, mais me marcou.

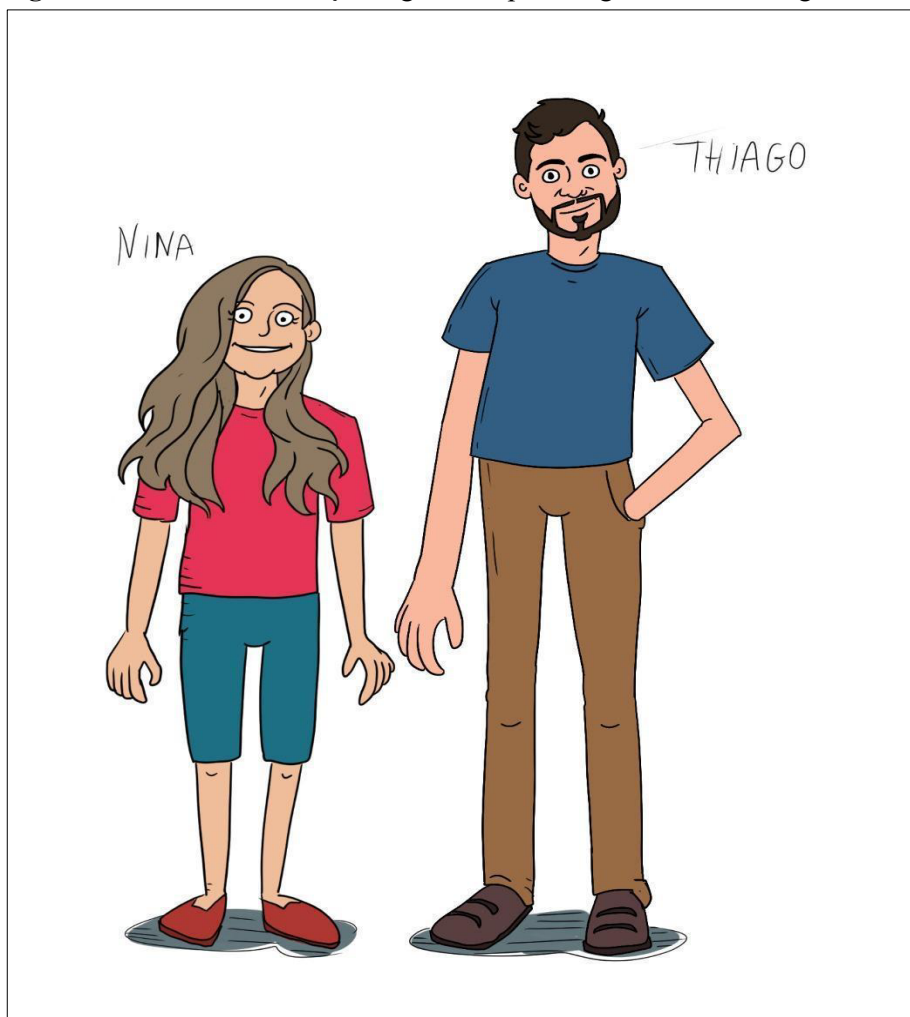
Quando iniciamos a produção do livro ilustrado, eu já não estava mais na escola, com Nina. Então, entrei em contato com sua mãe por telefone e expliquei que transformaria uma de nossas experiências em um livro infantil, e que por este motivo ligaria algumas vezes para negociar a sua produção com Nina e que quando ficasse pronto, o enviaria em formato digital. Como naquele momento sua mãe possuía um tablet e um celular, acertamos que ela mostraria os desenhos pelo *tablet* enquanto Nina, ela e eu conversaríamos por uma ligação de vídeo pelo telefone. A primeira ligação foi para apresentar os nossos personagens e um rascunho inicial do livro.

Quando fiz a ligação e a mãe de Nina atendeu, notei que ela estava emocionada, com os olhos marejados. Ela me recebeu agradecendo e elogiando nosso trabalho, o personagem de Nina no livro, e enfatizando o quanto considerava importante para outras crianças surdas, seus familiares e sua escola. Ao mesmo tempo, Nina, sem entender o que sua mãe estava falando comigo e o porquê ela estava chorando, fazia perguntas desesperadamente em LIBRAS: “O quê?”, “Mamãe chorando, como?”, “Por quê?” Interrompi sua mãe e respondi em LIBRAS pedindo que Nina tivesse paciência, que esperasse um pouco, que logo eu explicaria o que estava acontecendo.

Em seguida, pedi à mãe de Nina que ela ligasse o *tablet* e mostrasse para a Nina os nossos personagens no livro. Ao mesmo tempo em que dizia à Nina que iria lhe mostrar um livro. Ela sorriu e assentiu afirmativamente balançando sua cabeça. Ela começou a passar as imagens do rascunho do livro pelo *tablet*. A cada imagem, ela olhava para sua mãe e apontava para os desenhos do com um olhar surpreso em um leve sorriso no rosto. Quando viu a sua personagem e o passarinho no rascunho, ela olhou para mim e para sua mãe, fez o seu sinal

identificador em LIBRAS, apontando para a menina do desenho, e então fez o sinal do verbo “lembrar”.

Figura 16 - Primeira ilustração digital dos personagens Nina e Thiago



Fonte: Vinicius Ribeiro, em 20 de julho de 2024.

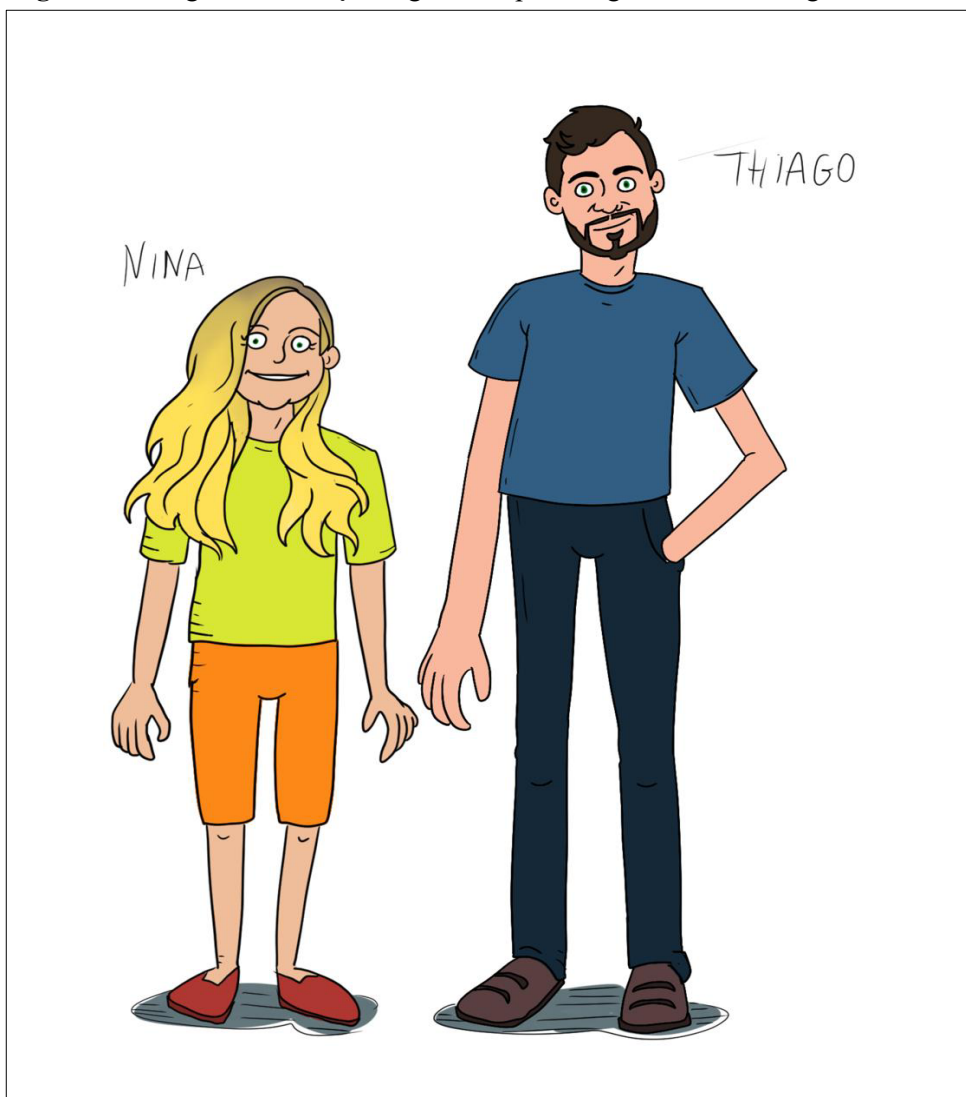
Descrição da imagem: Ilustração digital de dois personagens lado a lado: Nina e Thiago. Nina possui longos cabelos castanhos, pele branca, com um sorriso no rosto, grandes olhos pretos, de estatura mediana e está trajando uma camiseta vermelha, bermuda azul e sapatos na cor vinho. Thiago possui cabelos curtos e barba, ambos castanhos, pele branca, grandes olhos pretos, alto, está trajando uma camiseta azul, calças e sapatos marrom.

Nina percebeu que aquela era a sua história. Ela me perguntou se poderia levar os desenhos para a escola para mostrar aos seus colegas e professores. Eu respondi que precisávamos conversar antes. Então pedi que ela me contasse a história dos desenhos, esperando que ela encontrasse alguma conexão com nossa experiência. Nina fez algumas correções enquanto contava a história: mencionou que sua camiseta era de cor amarela e não vermelha, pediu que seus cabelos fossem mais claros, ou que tivesse mechas loiras, e que seus olhos fossem da mesma cor que os meus, verdes.

Respondi que faria as mudanças das cores e perguntei se ela tinha gostado do livro, se queria fazer mais alguma alteração, e como se sentia em relação a ele, se estava contente ou descontente. Reconheço que na pesquisa narrativa, a negociação com o participante vai além das dicotomias de gostar ou não gostar, estar feliz ou brava, fazer mudanças ou não. No entanto, naquele momento de negociação, considerando que Nina ainda não estava familiarizada com sinais como “concordar”, “discordar”, “consentir” e “dissentir”, e tampouco possuía vocabulário suficiente para articular seus argumentos, aquelas perguntas me pareceram mais adequadas. Outro aspecto importante em nossas negociações eram as expressões corpóreo-faciais de Nina, que também serviram como respostas às minhas perguntas.

Após solicitar ao ilustrador as alterações sugeridas por Nina, alguns dias depois, realizei outra ligação com ela. Desta vez, ao ver o seu personagem, Nina fez o sinal de “amar” repetidas vezes enquanto saltitava. Para mim, sua reação não estava apenas relacionada às mudanças estéticas dos nossos personagens, mas também ao fato de se sentir parte da pesquisa e de ver suas sugestões atendidas

Figura 17 - Segunda ilustração digital dos personagens Nina e Thiago



Fonte: Vinicius Ribeiro, em 24 de julho de 2024.

Descrição da imagem: Ilustração digital de dois personagens lado a lado: Nina e Thiago. Nina possui longos cabelos loiros com mechas, pele branca, com um sorriso no rosto, grandes olhos verdes, de estatura mediana e está trajando uma camiseta amarelo-esverdeado, bermuda laranja e sapatos na cor vinho. Thiago possui cabelos curtos e barba, ambos castanhos, pele branca, grandes olhos verdes, alto, está trajando uma camiseta azul, calças azul-escuro e sapatos marrom.

Após a aprovação de Nina quanto à sua personagem, o livro apresentado abaixo foi produzido e entregue a ela algumas semanas depois. O livro ilustrado, em sua versão para publicação, possui dezesseis páginas, incluindo capa, dedicatória e duas atividades interativas ao final. Além da versão final colorida, Nina também recebeu uma cópia em preto e branco, para que pudesse colorir ao lado de seus irmãos mais novos.

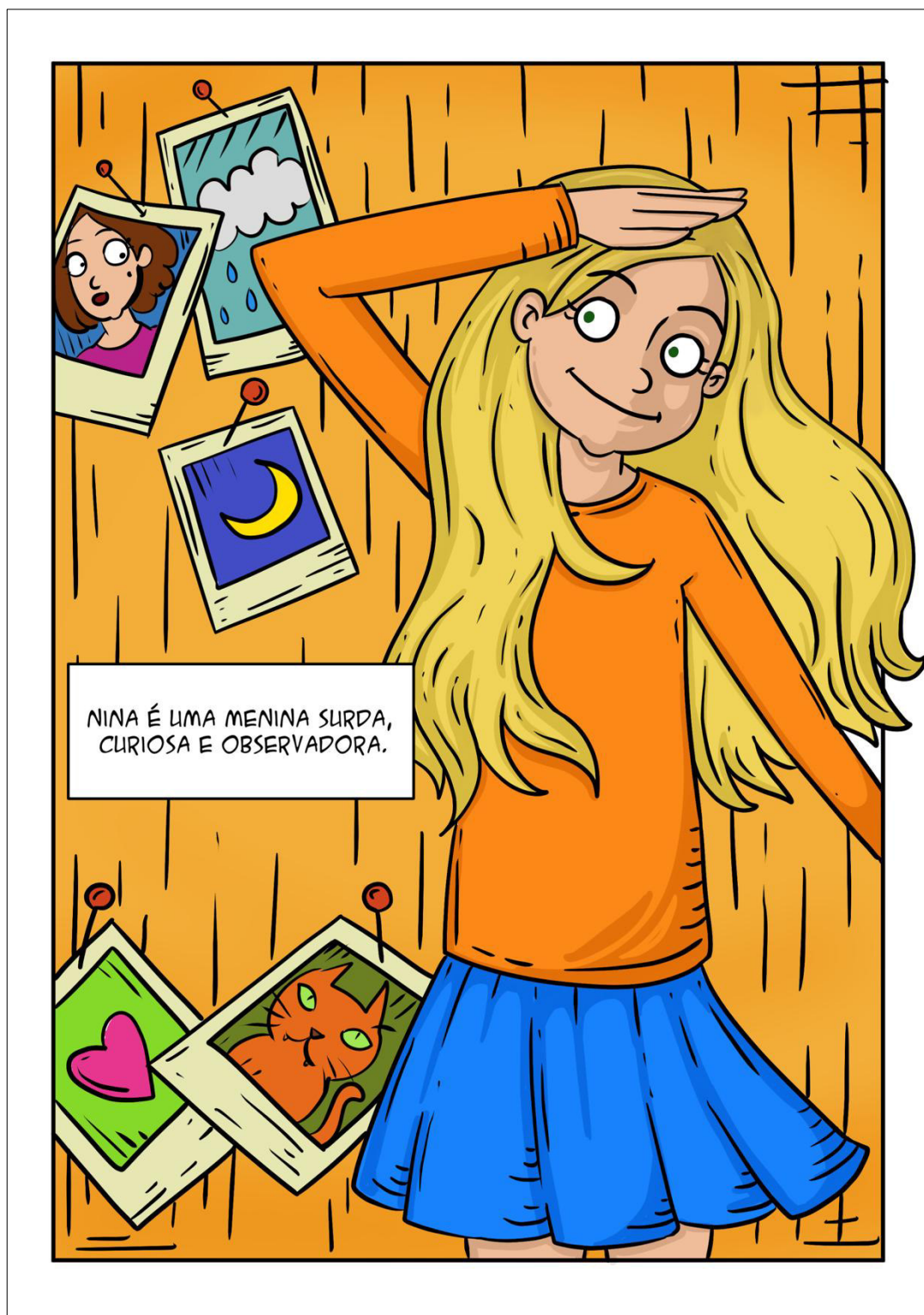
Figura 18 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” - capa



Fonte: Ilustração feita por Vinícius Ribeiro em 14 de setembro de 2024.

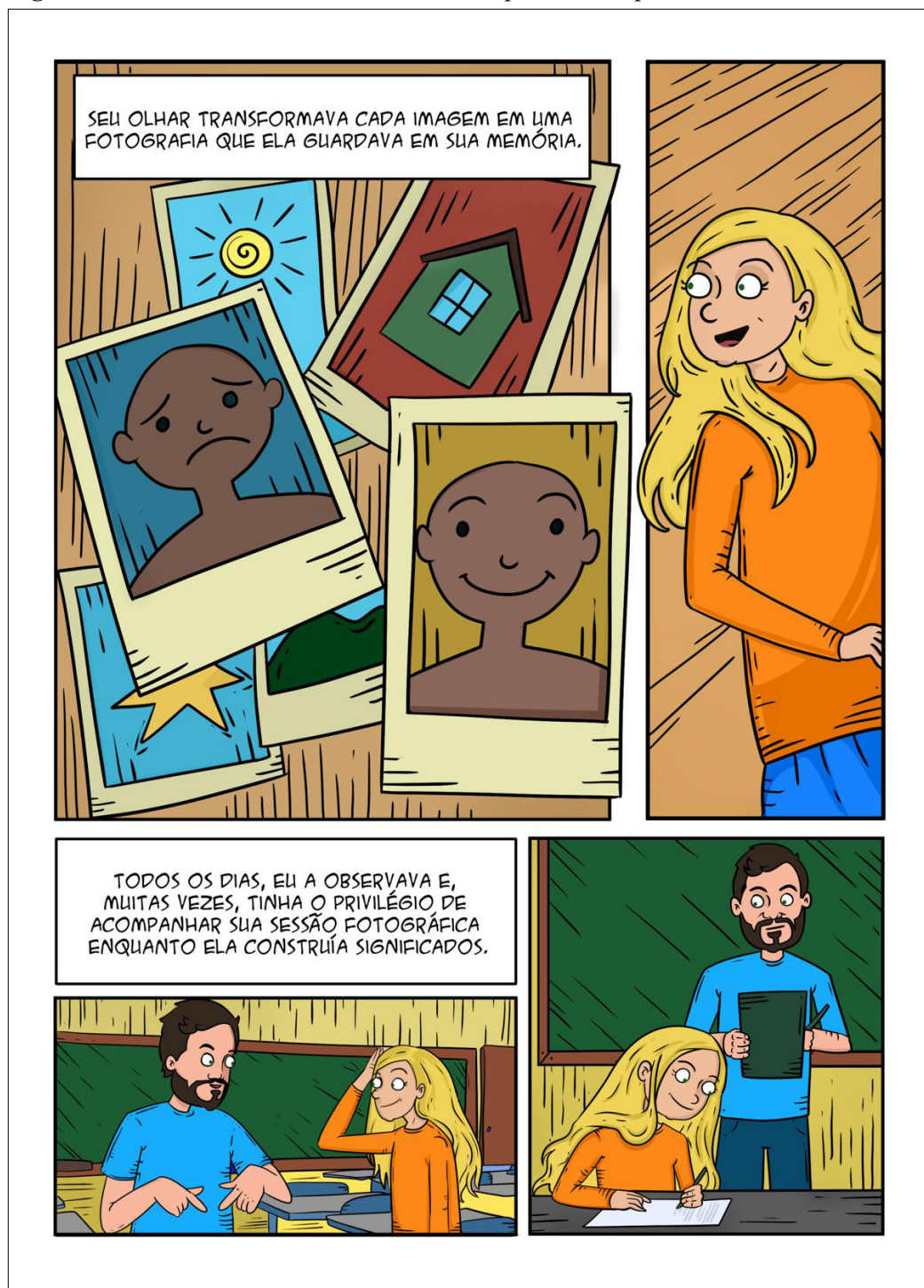
Descrição da imagem: Capa contendo dois personagens um ao lado do outro. Nina é a personagem no primeiro plano da cena, ela é uma menina de aproximadamente doze anos, com longos cabelos loiros e olhos verdes. Ela está vestindo uma blusa de mangas longas na cor laranja e uma saia plissada de cor azul, com braços abertos e um sorriso no rosto. Thiago é o personagem do segundo plano da cena, ele é um homem adulto, branco, cabelos curtos e barba, ambos castanhos e olhos verdes. Ele está parado atrás de Nina com os braços cruzados e uma expressão séria. Thiago está vestindo uma camiseta azul clara, de mangas curtas e uma calça azul-escuro.

Figura 19 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 1



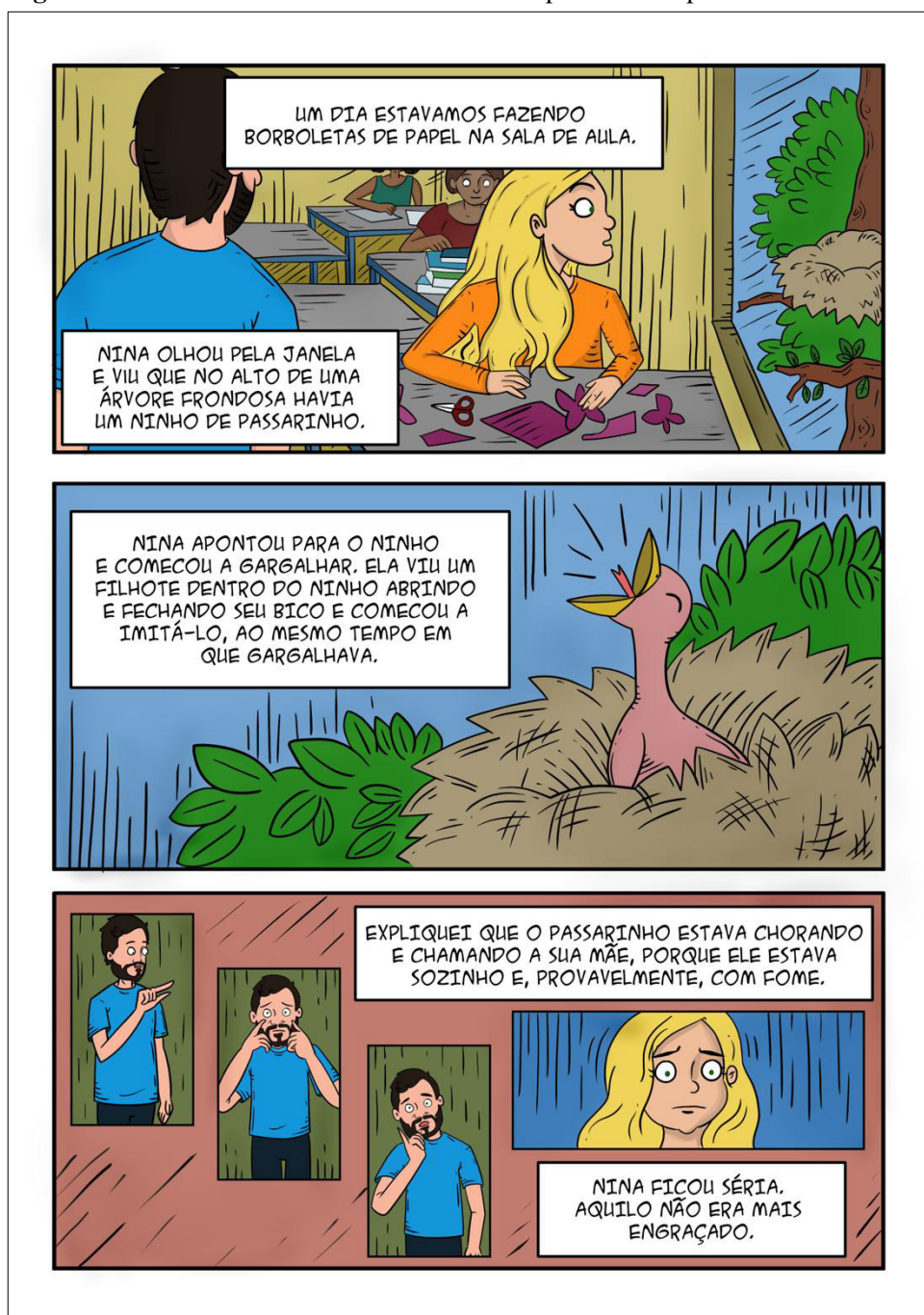
Descrição da imagem: Página 1 contendo Nina, com longos cabelos loiros, olhos verdes, vestindo uma blusa de mangas longas na cor laranja e uma saia plissada de cor azul, à frente de um mural de madeira com fotos penduradas, observando as fotos.

Figura 20 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 2



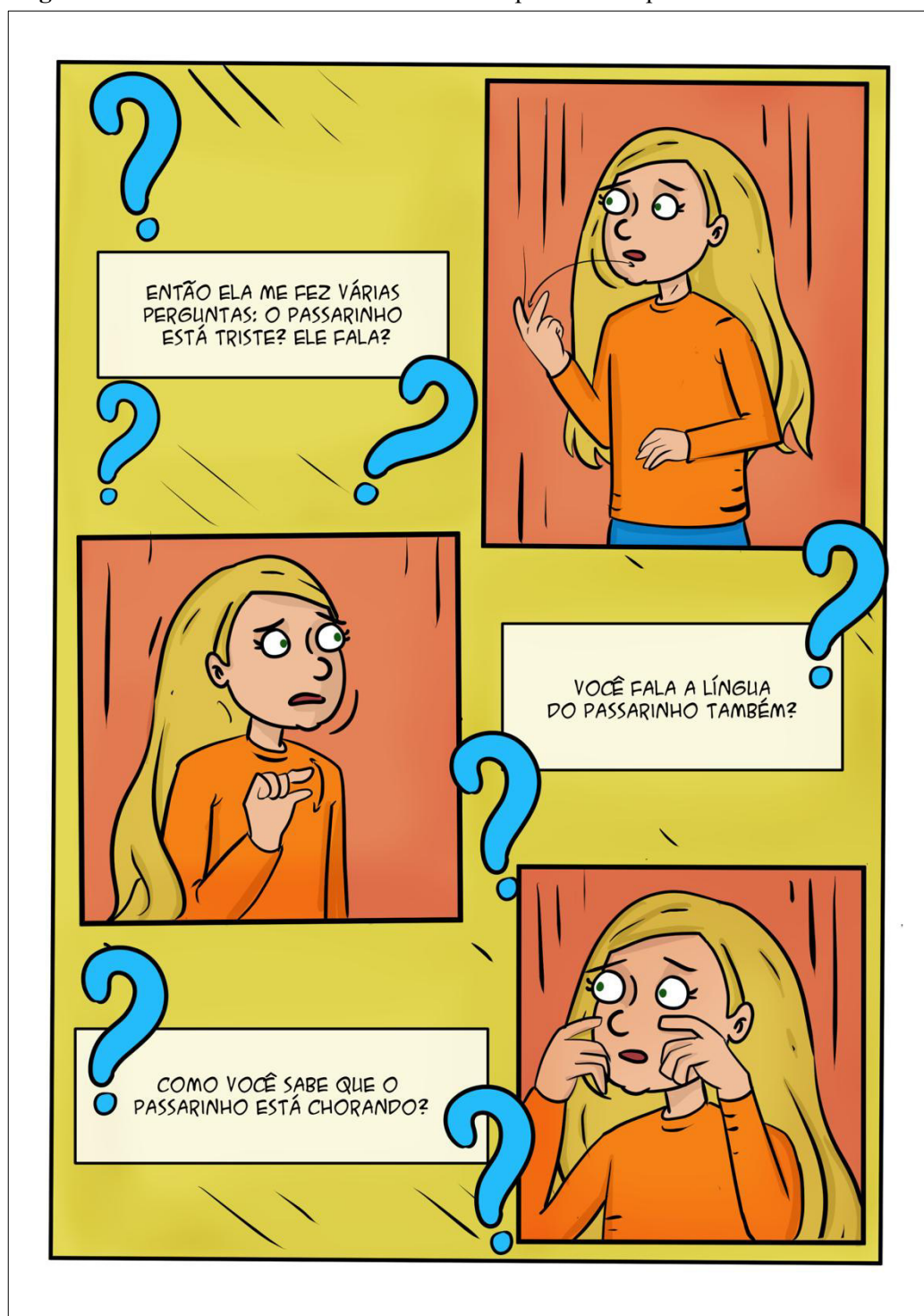
Descrição da imagem: Página 2 contendo três cenas. Na primeira cena: Nina com seus longos cabelos loiros, está vestindo uma blusa de mangas longas e uma saia, a frente de um mural de madeira com fotos penduradas, observando quatro fotos que contém respectivamente, um sol, uma casa, um rosto triste e um rosto feliz. Segunda cena: Nina está sentada em uma carteira escrevendo sobre um papel. Atrás dela está Thiago, com barba e cabelos curtos, segurando um caderno verde, à frente da lousa, também de cor verde, em que faz anotações enquanto observa Nina. Terceira cena: Thiago e Nina estão sentados frente a frente e ambos fazem sinais, Thiago faz o sinal de trabalho e a menina faz o sinal de entender.

Figura 21 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 3



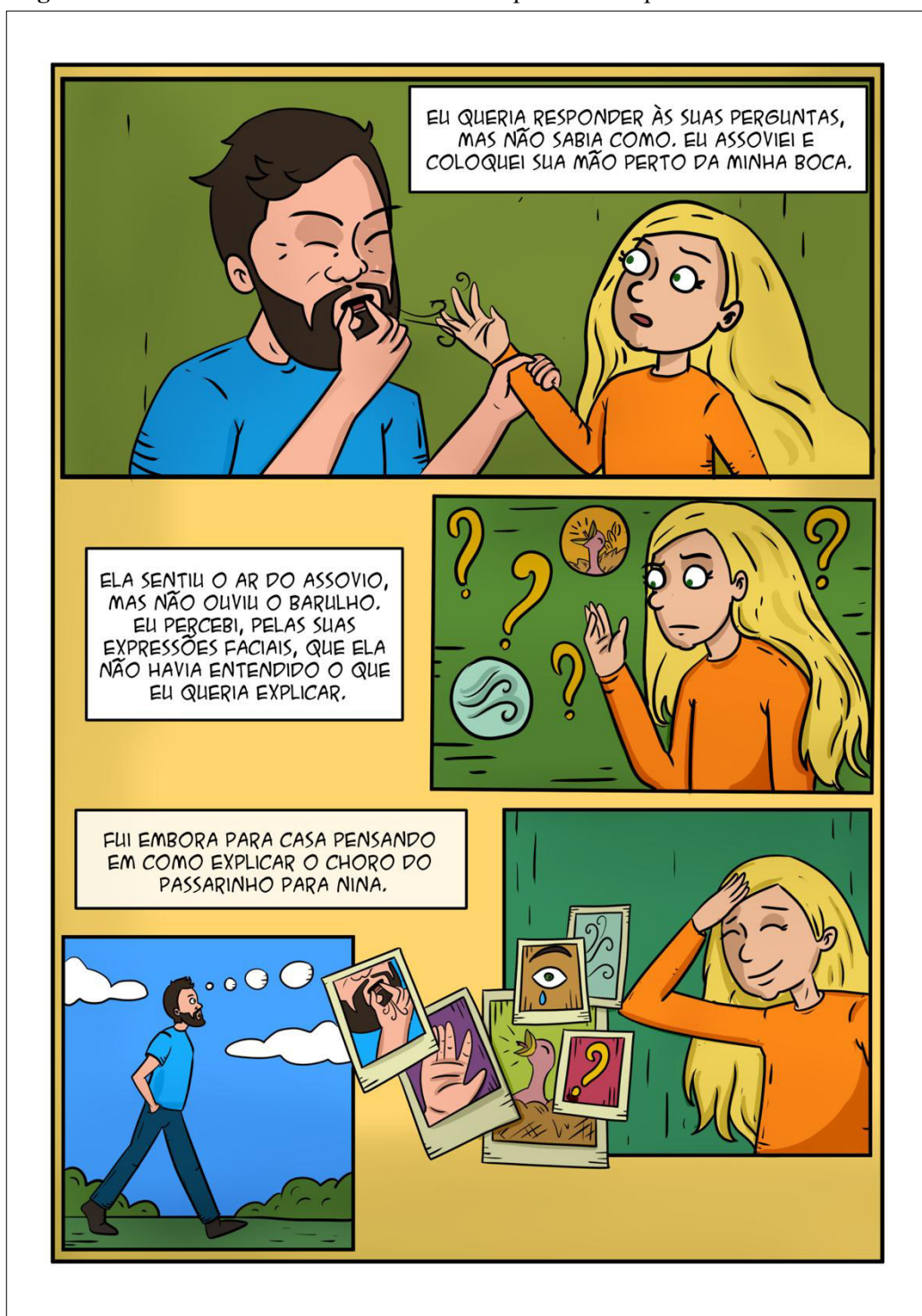
Descrição da imagem: Página 3 contendo três cenas dispostas em três retângulos horizontais. Na primeira cena a personagem de Nina está sentada em uma carteira escolar, recortando borboletas de papel, olhando para uma árvore ao lado de fora da janela, enquanto o personagem de Thiago está sentado de frente para a carteira de Nina observando-a. Na segunda cena há um ninho de passarinho, em cima da copa da árvore, com um filhote de passarinho abrindo o bico. Na terceira cena o personagem de Thiago faz os sinais em LIBRAS de: “pássaro”, “chorar” e “triste”, enquanto Nina o observa com expressão assustada.

Figura 22 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 4



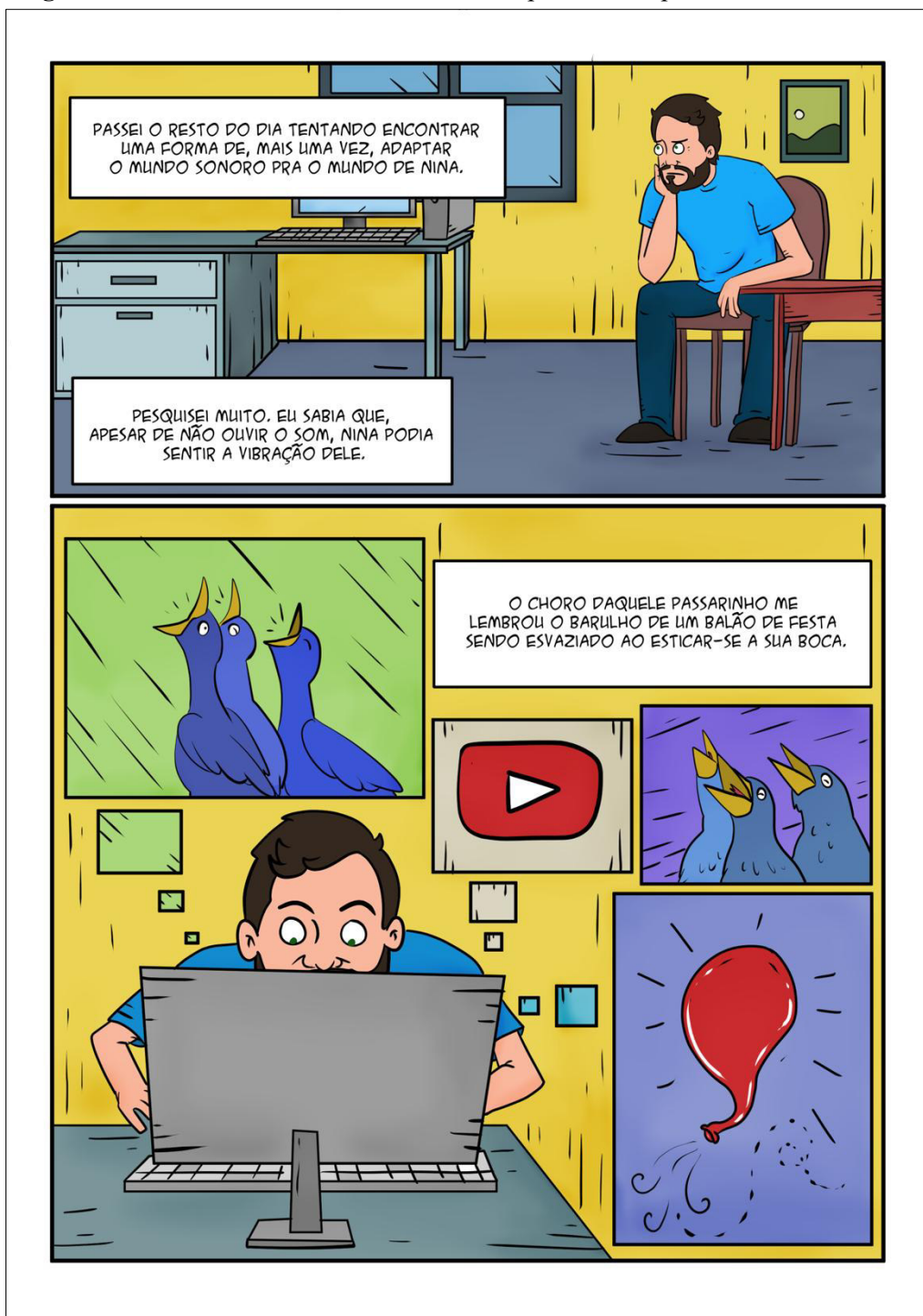
Descrição da imagem: Página 4 contendo 3 cenas. Na primeira cena Nina está parada de perfil, com uma expressão preocupada, fazendo o sinal em LIBRAS de “falar”. Na segunda cena Nina está parada de perfil, com uma expressão preocupada, olhos arregalados, fazendo o sinal em LIBRAS de “passarinho”. Na terceira cena Nina está parada de perfil, com uma expressão preocupada, fazendo o sinal em LIBRAS de “chorar”.

Figura 23 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 5



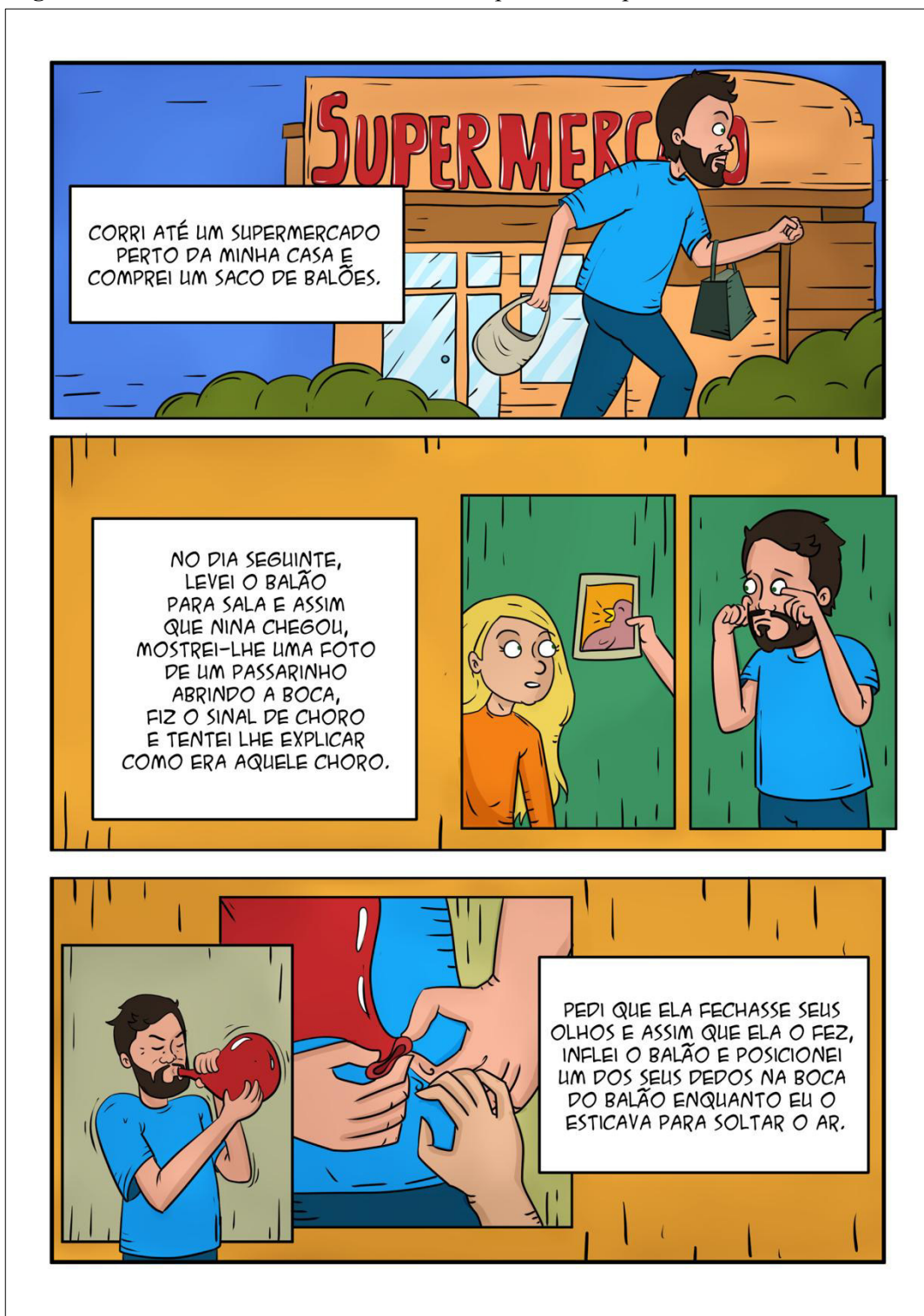
Descrição da imagem: Página 5 contendo quatro cenas. Na primeira cena de fundo verde, Thiago está com os olhos fechados, ele segura a mão de Nina e assovia em sua mão enquanto Nina o observa com olhos arregalados e uma expressão de dúvida. Na segunda cena Nina observa para sua mão, com expressão de dúvida e ao seu redor estão quatro pontos de interrogação, uma pequena imagem do passarinho e uma pequena imagem do sopro do assovio. Na terceira cena, Thiago caminha sobre uma paisagem verde com céu azul, de sua cabeça sai um balão de pensamentos que se conecta a quarta cena em que há uma sequência de fotos (assovio, mão, passarinho no ninho, uma lágrima, um ponto de interrogação, o sopro) seguido da personagem de Nina com olhos fechados, fazendo o sinal em LIBRAS de “entender”.

Figura 24 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 6



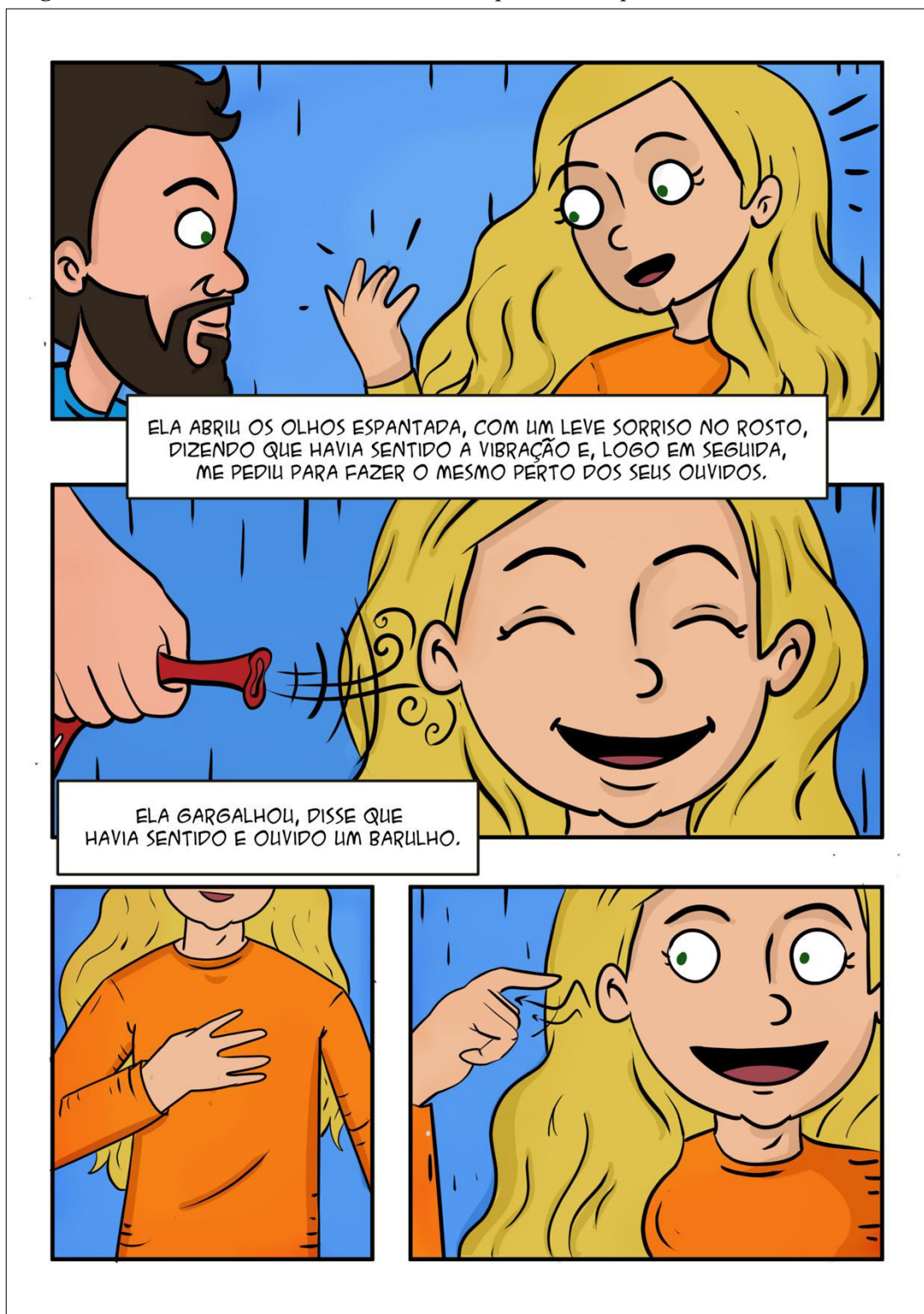
Descrição da imagem: Página 6 contendo duas cenas. Na primeira cena Thiago está em uma sala de estar, pensativo, sentado em uma cadeira, ao lado de uma mesa, apoiando um dos braços sobre a mesa e o outro braço apoiando sua cabeça. A sala possui paredes amarelas, chão cinza, e uma mesa de escritório com duas gavetas e um computador. Na segunda cena Thiago está sentado de frente para o computador, pesquisando. Ao seu redor aparecem quatro imagens. A primeira imagem de fundo verde, contém três pássaros azuis, com seus bicos abertos. A segunda imagem contém um ícone similar ao logotipo do YouTube. A terceira imagem de fundo roxo, contém três pássaros azuis, com seus bicos abertos e a quarta imagem de fundo roxo claro, contém um balão de festa vermelho sendo esvaziado.

Figura 25 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 7



Descrição da imagem: Página 7 contendo três cenas dispostas em três retângulos horizontais. Na primeira cena o personagem Thiago está apressado, carregando duas sacolas, uma de cor verde e outra de cor cinza. Atrás dele há um supermercado. Na segunda cena Thiago está mostrando uma foto de um passarinho para Nina e pedindo que ela feche seus olhos. Na terceira cena Thiago infla um balão de festa vermelho e em seguida começa a esticar a boca do balão, posicionada sobre a mão de Nina.

Figura 26 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 8



Descrição da imagem: Página 8 contendo quatro cenas de fundo azul claro. Na primeira cena Nina olha para sua mão com uma expressão surpresa enquanto Thiago olha para ela com uma expressão de admiração. Na segunda cena Nina está sorrindo, com os olhos fechados, enquanto Thiago esvazia novamente o balão, desta vez perto do ouvido de Nina. Na terceira cena, há o torso de Nina fazendo o sinal em LIBRAS de “sentir” seguido da quarta cena em que Nina faz o sinal em LIBRAS de “barulho”.

Figura 27 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 9



Descrição da imagem: Página 9 contendo uma única cena de fundo azul. Nina está em pé de perfil, com olhos fechados e mãos em movimento. Na sua frente há um passarinho roxo voando e cantando. O canto do passarinho produz ondas sonoras circulares, na cor branca, que envolve Nina.

Figura 28 - Livro ilustrado “Nina e o choro do passarinho” p. 10



Descrição da imagem: Página 10 contendo três cenas dispostas em três retângulos horizontais. Na primeira cena Nina e Thiago estão em um jardim. No jardim há um muro de grade cinza, com quatro latões de lixo e uma grande árvore. Nina observa a árvore enquanto Thiago observa Nina. Na segunda cena, Nina e Thiago estão dentro de uma sala, a frente de uma janela. Thiago faz o sinal em LIBRAS de “brincar” enquanto Nina faz o sinal em LIBRAS do mês de “julho”. Na terceira cena Thiago está segurando uma câmera fotográfica com a imagem de Nina dentro da lente enquanto Nina segura uma fotografia de Thiago segurando a câmera. Ambos se olham pelos cantos dos olhos.

Algum tempo depois, recebi uma mensagem de voz da mãe de Nina. Ela me agradeceu profundamente e, emocionada, fez um pedido: que transformássemos a experiência “Do sistema digestório à educação sexual” em um livro ilustrado. Ela acreditava que essa história poderia ajudar outras crianças surdas a se auto protegerem e orientar suas famílias sobre como abordar aquele tema.

Após refletir muito sobre o seu pedido, decidi que cada uma de nossas dez narrativas se tornariam livros, que mais tarde comporiam uma coletânea. Entretanto, devido aos meus recursos financeiros e o prazo para defesa desta tese, naquele momento, investi apenas na produção do segundo livro.

Como já tínhamos os personagens, pedi ao ilustrador que ilustrasse aquela nossa narrativa. Contudo, desta vez, além de adaptar a narrativa para uma versão mais curta, facilitando a leitura de Nina e de outras crianças surdas, nossos futuros leitores em potencial, optei por alterar o título da narrativa, com o intuito de tornar o livro mais atrativo. A seguir, compartilho o nosso segundo livro, intitulado “Nina e o poder do não”.

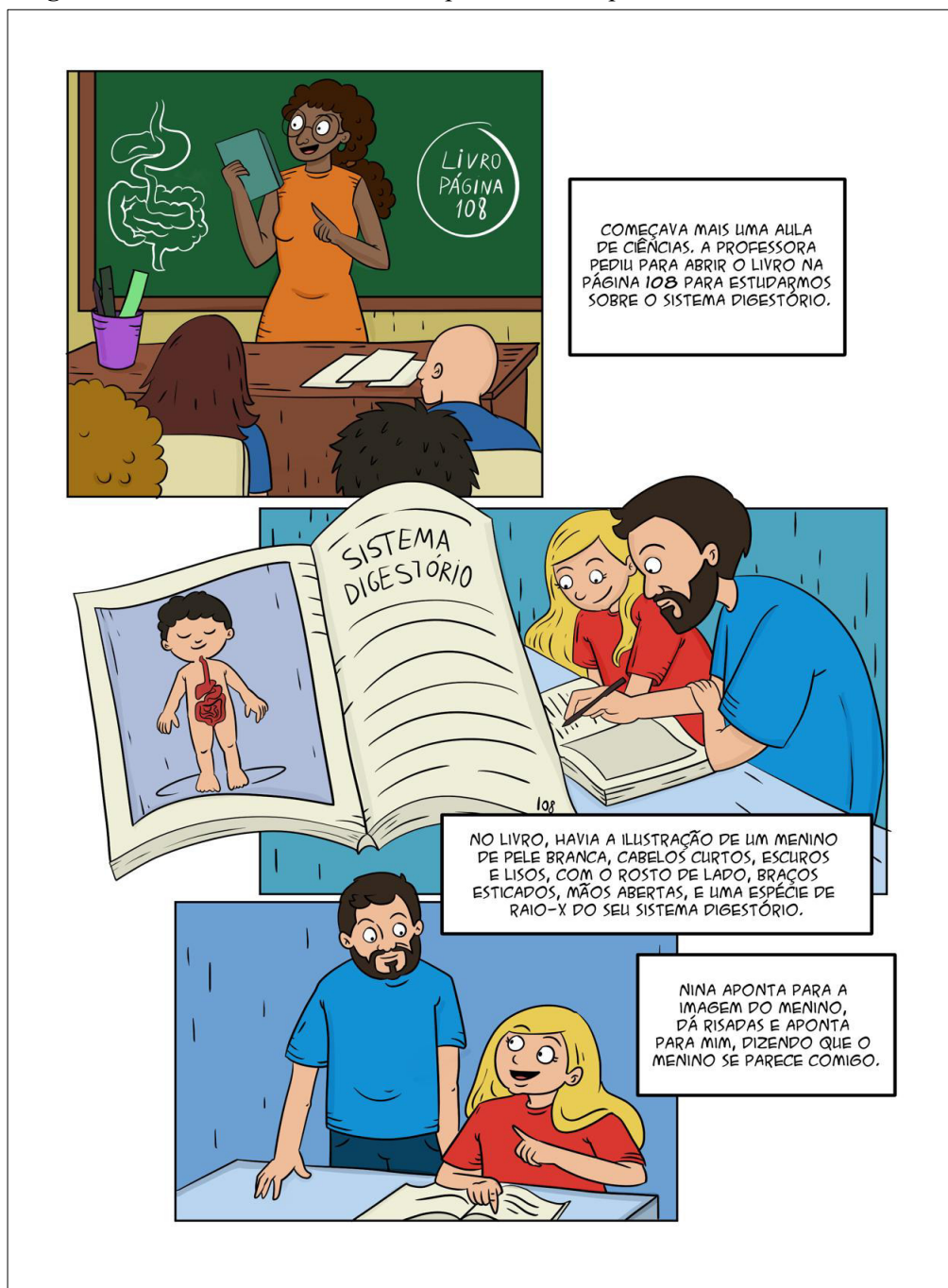
Figura 29 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” – capa



Fonte: Ilustração feita por Vinícius Ribeiro em 15 de dezembro de 2024.

Descrição da imagem: Capa contendo dois personagens um ao lado do outro. Nina é a personagem no primeiro plano da cena, ela é uma menina de aproximadamente doze anos, com longos cabelos loiros e olhos verdes. Ela está vestindo uma blusa de mangas longas na cor vermelho e uma saia plissada de cor azul, com braços abertos e um sorriso no rosto. Thiago é o personagem do segundo plano da cena, ele é um homem adulto, branco, cabelos curtos e barba, ambos castanhos e olhos verdes. Ele está parado atrás de Nina com os braços cruzados e uma expressão séria. Thiago está vestindo uma camiseta azul clara, de mangas curtas e uma calça azul-escuro.

Figura 30 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 1



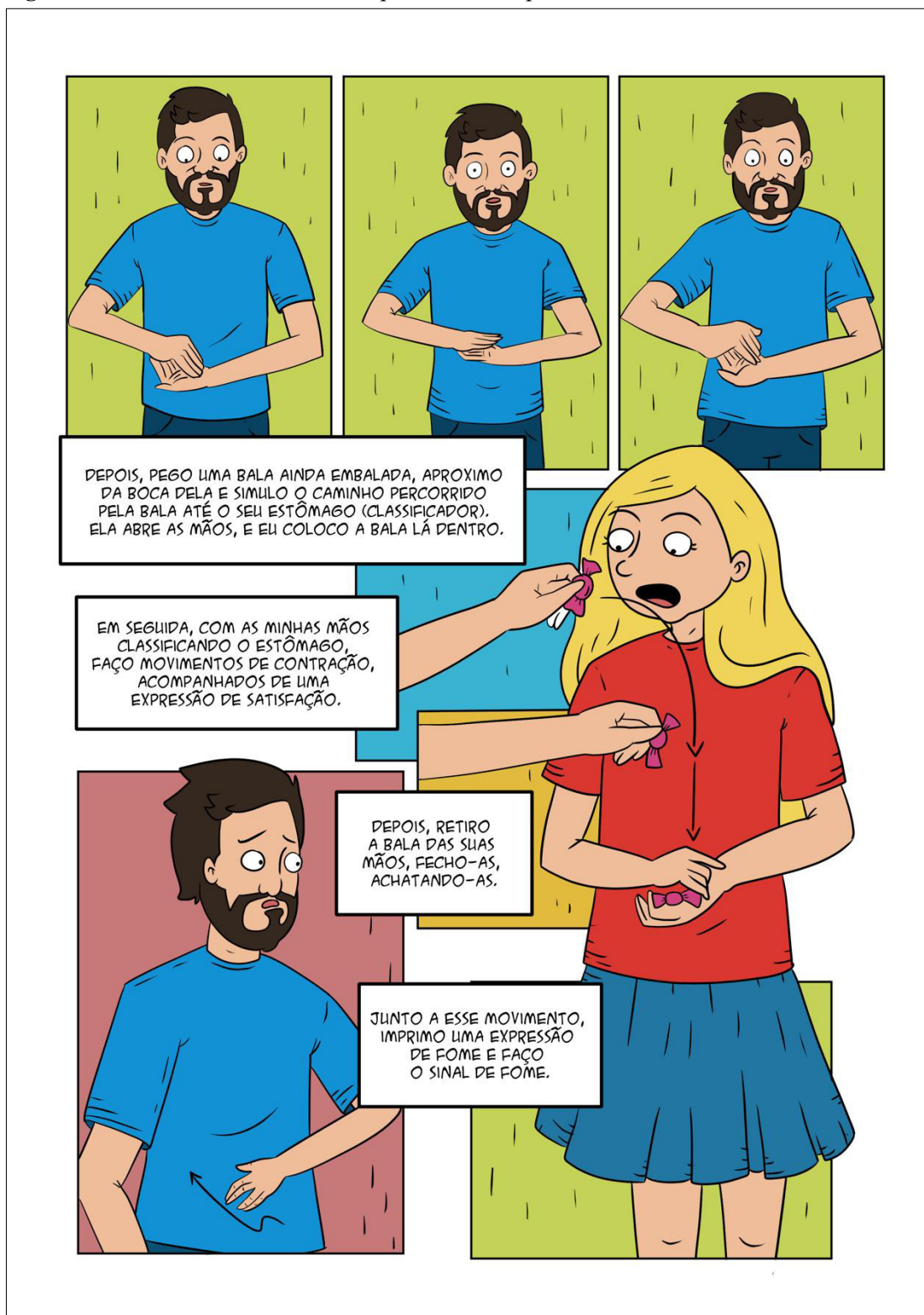
Descrição da imagem: Página 1 contendo três cenas. Na primeira cena, são apresentados três planos de imagem. No primeiro plano, há uma sala de aula com um quadro verde ao fundo, onde está desenhado o sistema digestório no lado esquerdo, e no lado direito, escrito a giz, dentro de um círculo, a informação "Livro página 108". No segundo plano, à frente do quadro, está a figura de uma professora preta, de cabelos longos e presos, usando óculos e um vestido laranja, apontando para um livro. No terceiro plano, aparecem quatro alunos observando a professora. Na segunda cena, vemos um livro aberto na página que contém o título "Sistema Digestório", com uma imagem de um menino desnudo, com um raio-X sob seu abdômen, mostrando seu sistema digestório. Sentados de frente para o livro estão os personagens Thiago e Nina. Thiago está usando uma camiseta azul e segurando um lápis marrom sobre o livro. Nina está sentada ao seu lado, usando uma camiseta vermelha. Na terceira cena, Nina está sentada e apontando para o livro com a mão direita e para Thiago com a mão esquerda. Thiago está de pé ao lado de Nina.

Figura 31 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 2



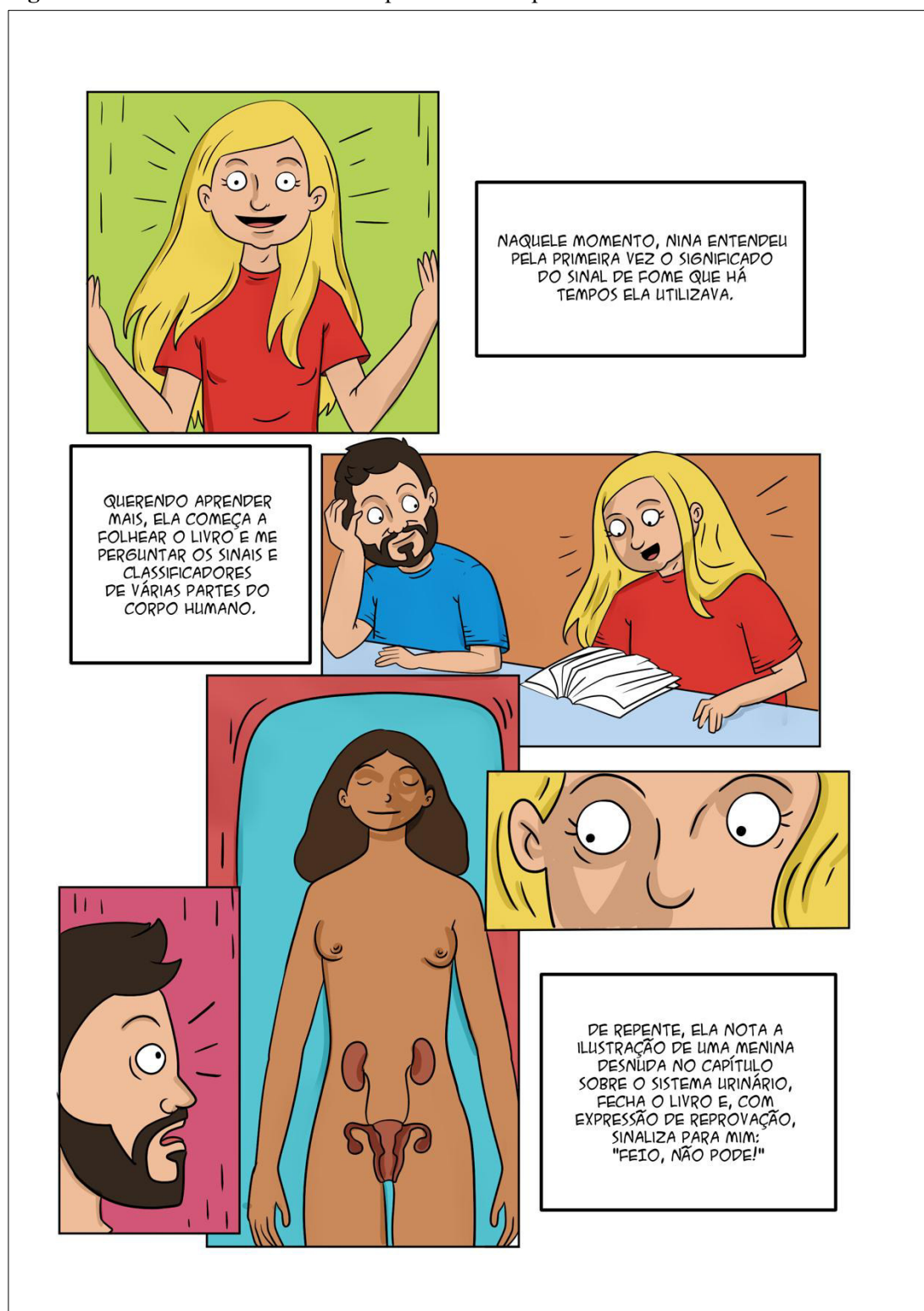
Descrição da imagem: Página 2 contendo duas cenas. Na primeira cena, a imagem de um livro aberto com o título "Sistema Digestório" escrito em letras maiúsculas e a imagem de um fígado na cor rosa. Na segunda cena, diante de um quadro verde, Thiago aponta para a barriga de Nina, enquanto Nina tateia e olha sua própria barriga. Thiago está usando uma camiseta azul e Nina, uma camiseta vermelha.

Figura 32 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 3



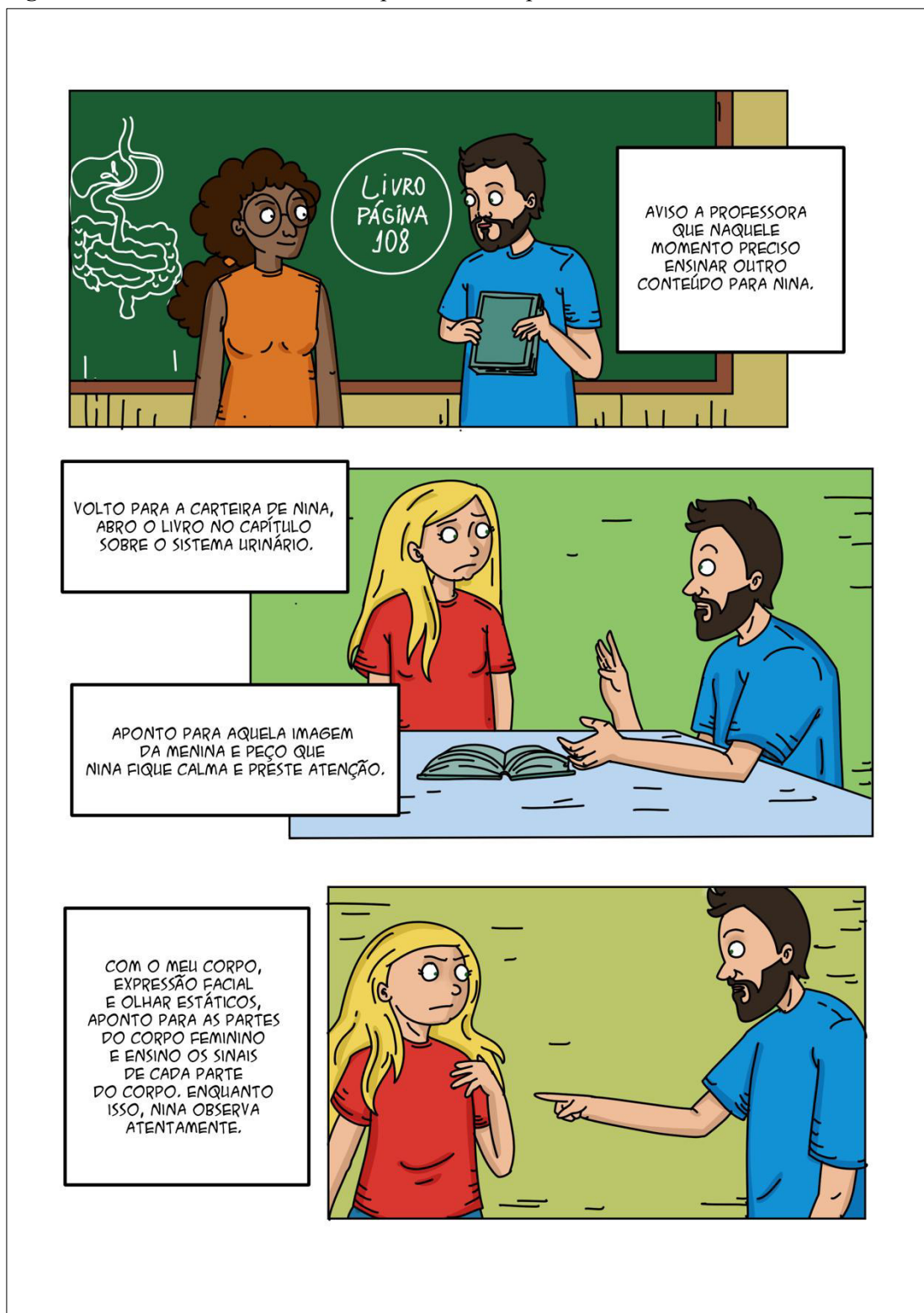
Descrição da imagem: Página 3 contendo três cenas. Na primeira cena, composta por uma sequência de três imagens, Thiago, com as palmas das mãos juntas, forma um classificador abaulado e oco por dentro, posicionando-o na altura do meu estômago. Na segunda cena, Thiago pede que Nina imite o classificador. Em seguida, Thiago pega uma bala ainda embalada, aproxima-a da boca de Nina e simula o caminho percorrido pela bala até o seu estômago (classificador). Na terceira cena, Thiago faz o sinal em LIBRAS para “fome”.

Figura 33 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 4



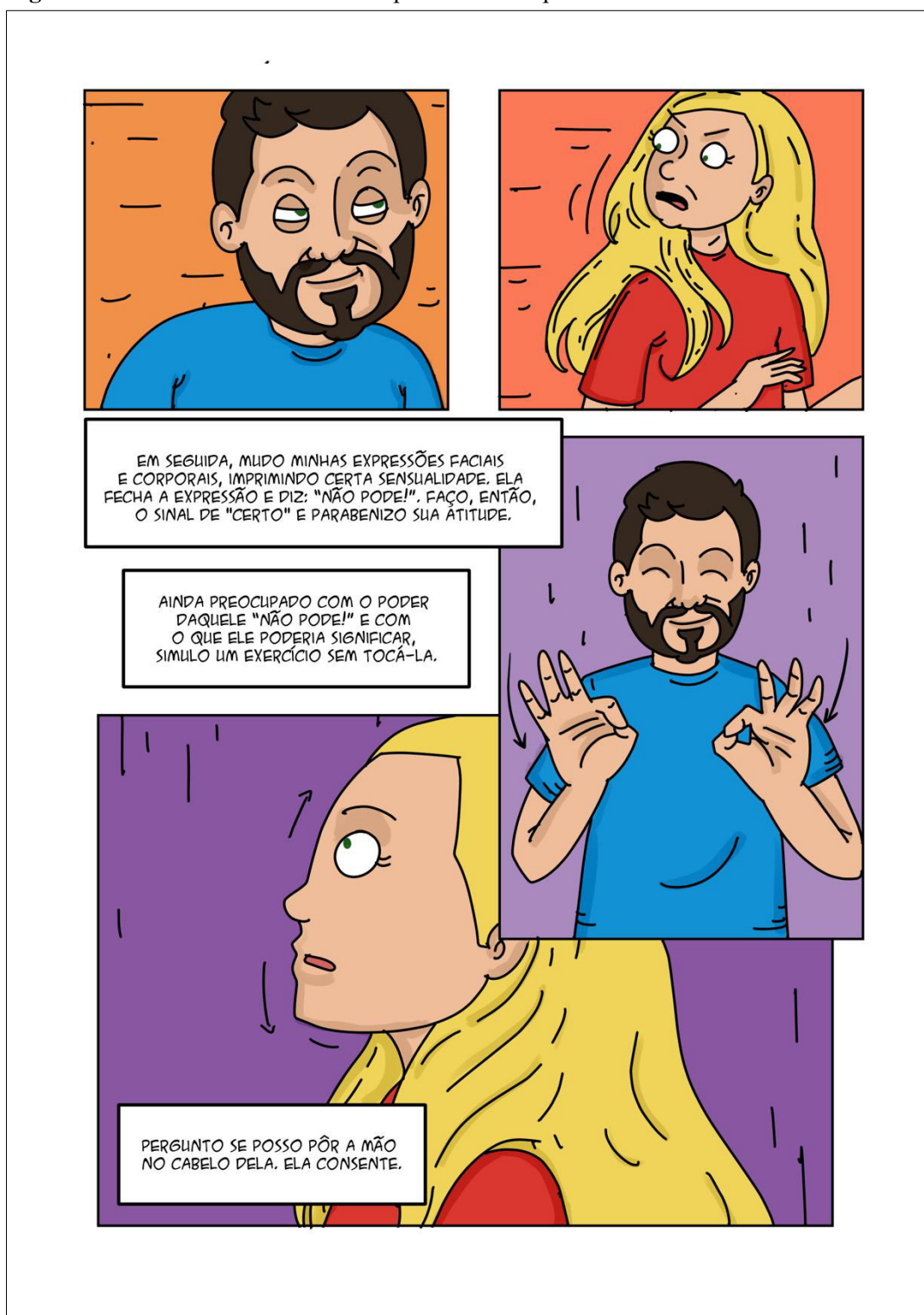
Descrição da imagem: Página 4 contendo três cenas. Na primeira cena, Nina está com uma expressão feliz e surpresa, com as mãos levantadas e abertas ao lado de sua cabeça. Na segunda cena, Thiago e Nina estão sentados lado a lado, e Thiago observa Nina enquanto Nina olha para o livro, posicionado sobre sua carteira. Na terceira cena, composta por três imagens, Thiago e Nina observam, espantados, o desenho de uma figura feminina desnuda.

Figura 34 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 5



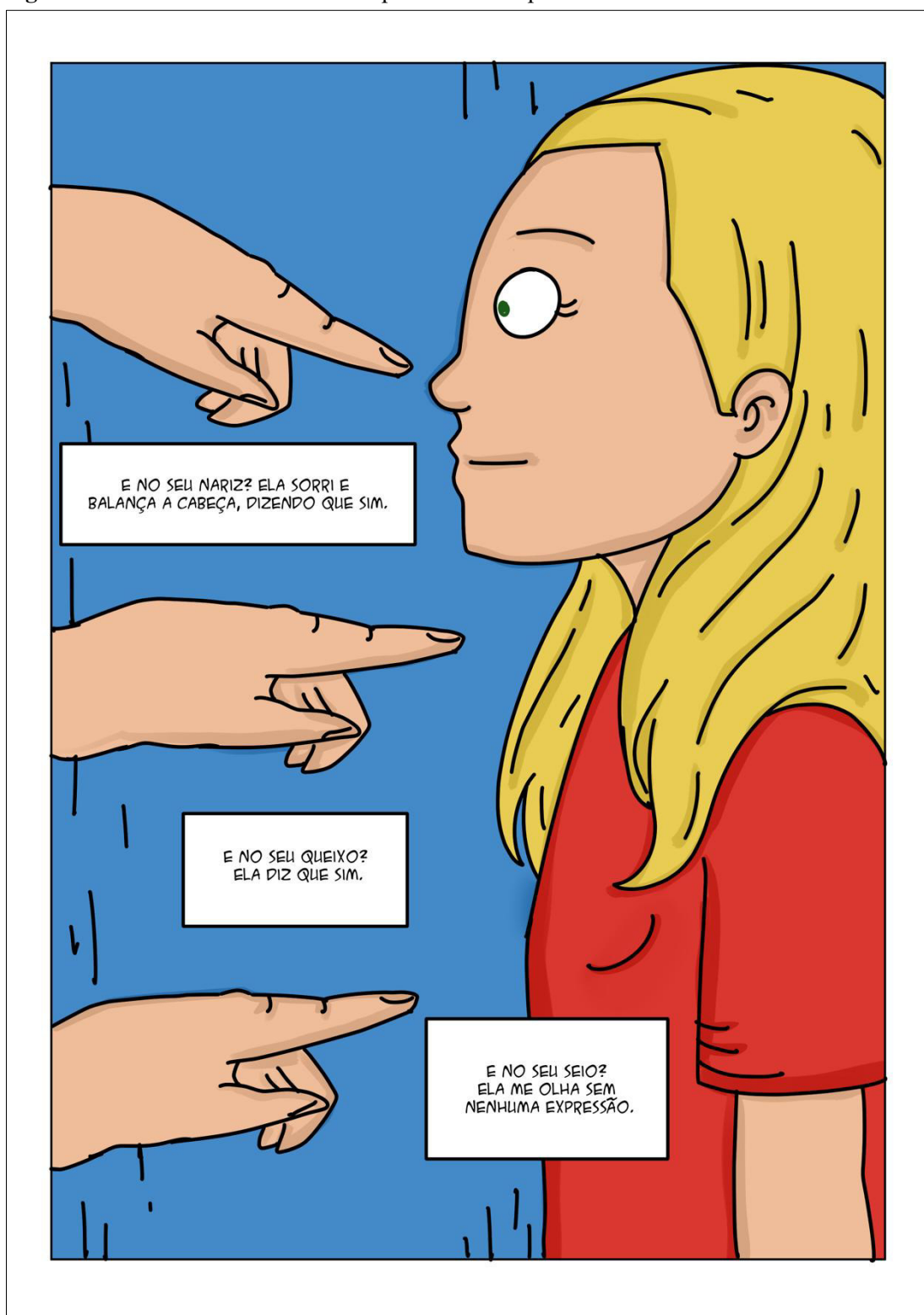
Página 5 contendo três cenas. Na primeira cena, diante de um quadro verde, Thiago segura um livro de capa verde enquanto conversa com a professora de Nina, que o observa atentamente. Na segunda cena, Thiago posiciona o livro sobre uma carteira e faz o sinal de "esperar" em LIBRAS, enquanto Nina o observa de pé, do outro lado da carteira, com uma expressão triste. Na terceira cena, Thiago está apontando para Nina, enquanto Nina o observa com uma expressão preocupada.

Figura 35 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 6



Descrição da imagem: Página 6 contendo quatro cenas. Na primeira cena, Thiago faz uma expressão maliciosa. Na segunda cena, Nina olha para Thiago com uma expressão de raiva. Na terceira cena, Thiago faz o sinal de "certo" em LIBRAS. Na quarta cena, Nina observa e faz uma movimentação afirmativa com a cabeça.

Figura 36 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 7



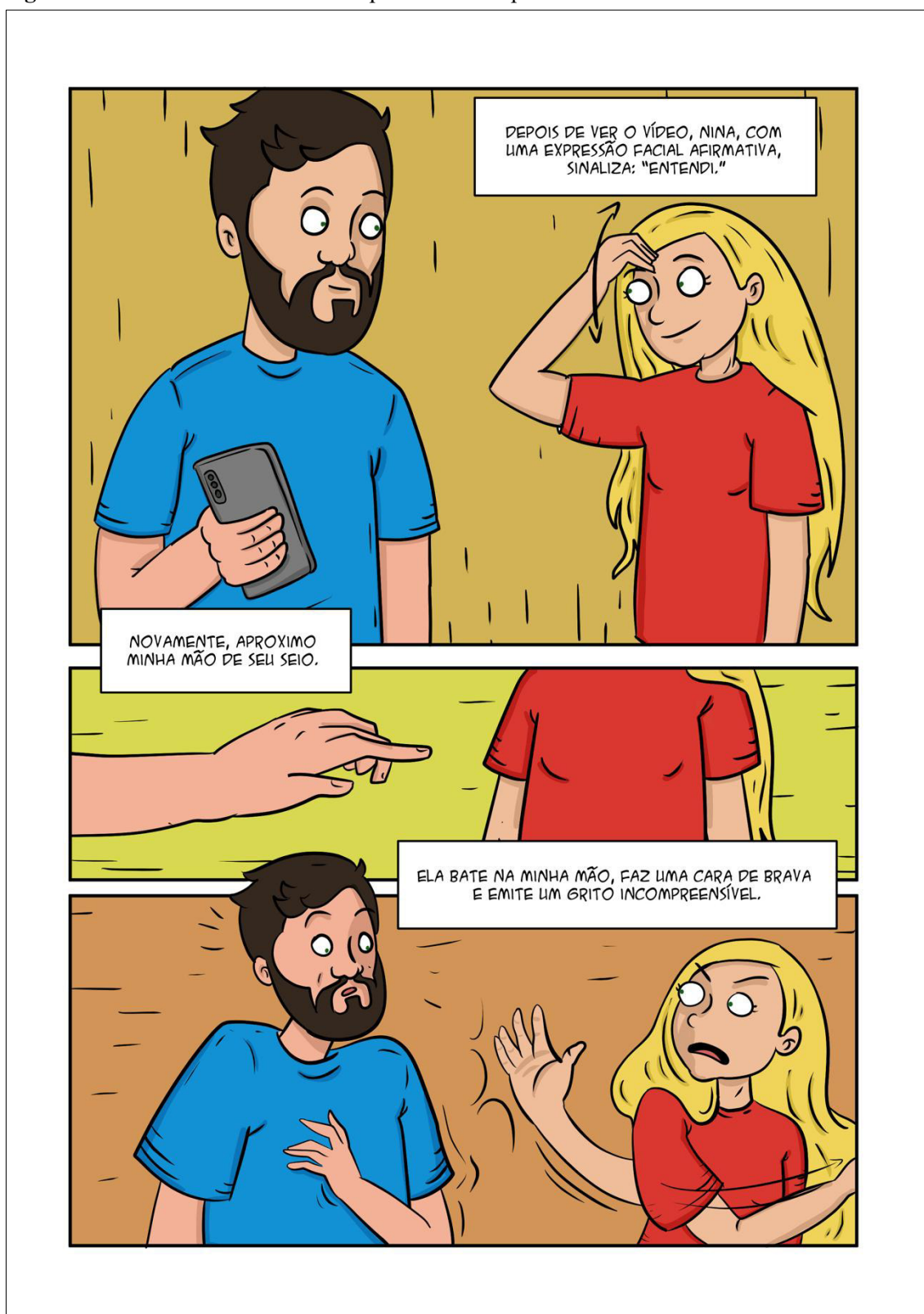
Descrição da imagem: Página 7 contendo uma cena. Na cena, apenas a mão de Thiago está ilustrada por três vezes apontando para seu rosto e torço. Nina observa os apontamentos com uma expressão neutra.

Figura 37 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 8



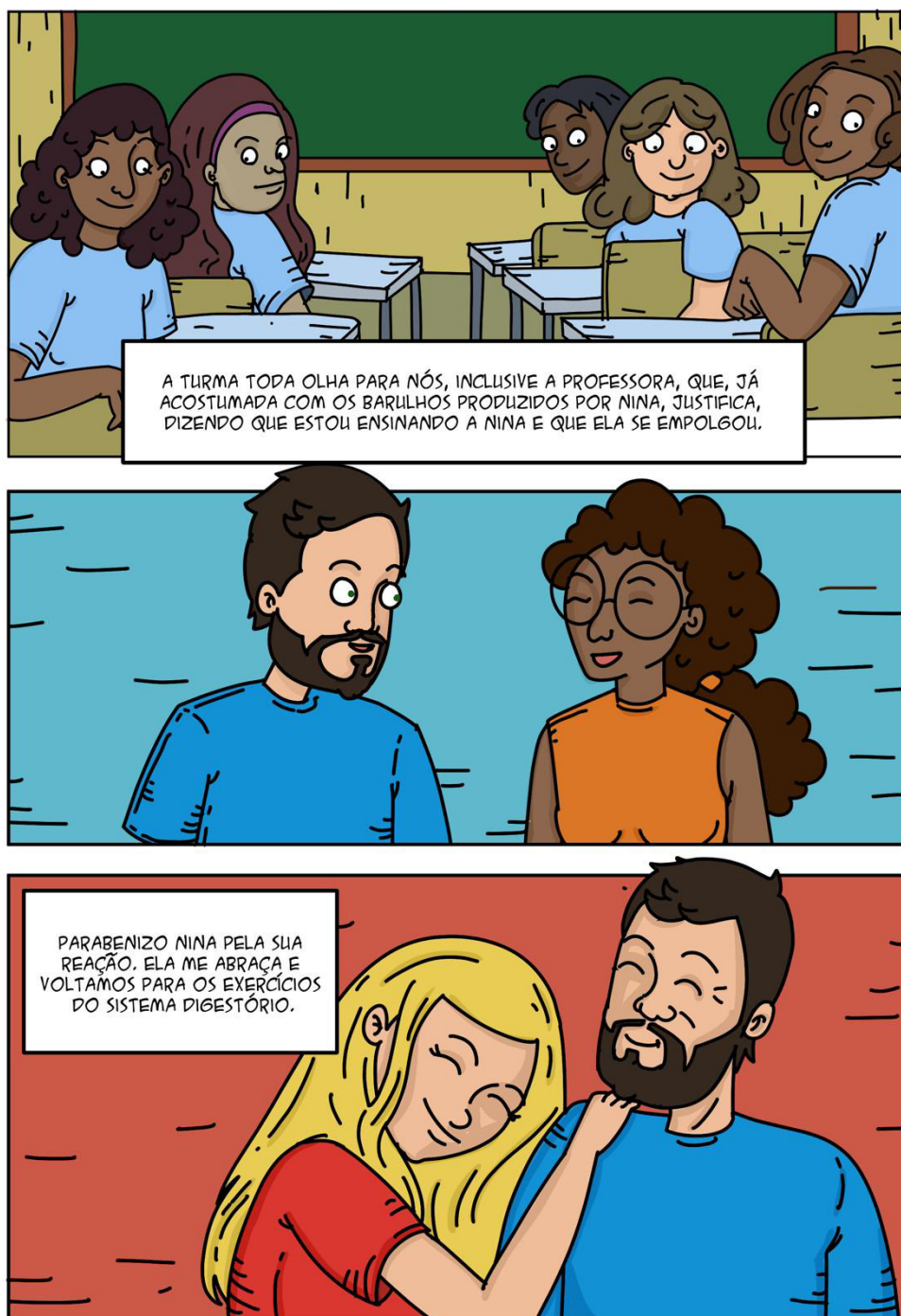
Página 8 contendo três cenas. Na primeira cena, Nina faz o sinal de "por que?" em LIBRAS enquanto Thiago, de frente para Nina, faz o sinal de "esperar". Na segunda cena, aparece a imagem de uma tela de celular com uma professora e um aluno, junto a um balão de comunicação em que o aluno exalta: "Não toque!". Na terceira cena, Thiago segura um celular enquanto ele e Nina observam a tela.

Figura 38 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 9



Página 9 contendo três cenas. Na primeira cena, Nina faz o sinal de “entender” em LIBRAS enquanto Thiago segura um celular e observa Nina. Na segunda cena, apenas a mão de Thiago se aproxima do seio de Nina. Na terceira cena, Nina, com uma expressão brava, bate na mão de Thiago, enquanto ele a observa com uma expressão de espanto.

Figura 39 - Livro ilustrado “Nina e o poder do não” p. 10



Página 10 contendo três cenas. Na primeira cena, cinco alunos — dois meninos negros, duas meninas negras e uma menina branca — sentados em suas carteiras, olham para trás. Na segunda cena, Thiago e a professora de Nina conversam à frente de um quadro verde. Na terceira cena, Nina abraça Thiago, encostando sua cabeça no ombro dele.

Todas as experiências que Nina e eu vivemos e narramos nesta pesquisa, possibilitaram a elaboração de um currículo em que todas as pessoas envolvidas puderam construir novos conhecimentos. Juntos, naturalmente, compreendemos que precisávamos ir além do currículo proposto pela escola e pelo sistema público de ensino para atendermos às nossas necessidades específicas.

Pessoalmente, penso que meu trabalho com Nina não acabou quando saí da escola, muito menos quando finalizei esta tese, pois carrego comigo o compromisso de continuar ensinando Nina a aprender a Língua Portuguesa e a LIBRAS. Penso que, com o uso dos livros produzidos ao longo do meu doutoramento e daqueles que ainda serão produzidos posteriormente, como materiais paradidáticos, esse compromisso de ensiná-la será, para mim, muito mais prazeroso, divertido e com possibilidades de trilhar novos caminhos.

5 OLHANDO PARA TRÁS E VISLUMBRANDO NOVOS CAMINHOS

No início do ano de 2022, eu já estava trabalhando como professor-intérprete de Nina pelo terceiro ano consecutivo, mas aquele ano era diferente, pois a sala de aula não era somente meu ambiente de trabalho, era meu campo de pesquisa. Nina não era somente uma aluna Surda que eu partilhava com sua professora, ela era participante desta pesquisa.

Recordo-me que, quando tomei consciência dessa mudança de contexto, comecei a sentir um misto de euforia e apreensão, seguida de inúmeras dúvidas e indagações. Como qualquer outro doutorando, eu queria abarcar um mundo de ideias em minha pesquisa e responder o maior número possível das perguntas que surgiam no campo. Mas como pesquisador, não demorou muito até que eu compreendesse que apenas uma ideia ou uma pergunta já é o suficiente para um mundo de descobertas.

Minha proposta inicial era compreender as relações existentes dentro da sala de aula entre Nina, sua professora, eu e sua família, além de investigar sobre nossas identidades, aprendizagens, dificuldades, construções curriculares, abordagens de ensino, inclusão e ética. Tantas questões que agora percebo que eu precisaria de, pelo menos, três doutoramentos para começar a discuti-las.

Ao longo da pesquisa de campo, minhas ideias foram se estreitando, até que, finalmente, após narrar diversas experiências e com a orientação de minha orientadora, encontrei meu *puzzle* e meus participantes de pesquisa: Nina e eu. Demorou para que eu compreendesse a pesquisa narrativa em toda a sua complexidade. Foi somente na reta final do meu doutoramento que percebi como meu mecanismo de aprendizagem ainda estava preso a uma abordagem tradicional. Embora eu tivesse vivido muitas experiências de construção curricular com Nina — o meu, o dela e os nossos — eu não conseguia assimilá-las de forma plena, o que só consegui fazer após ler e me apropriar das teorias sobre currículo na perspectiva de Connelly e Clandinin (1988).

Outro entendimento que tive sobre a complexidade da pesquisa narrativa ocorreu quando atribuí sentidos à minha experiência de escrever os agradecimentos nesta tese. Como mencionei em meus agradecimentos, embora a narrativa *Agradecimentos ou celebração?* seja o primeiro texto desta tese, foi o último a ser escrito. Minha primeira narrativa de agradecimentos tinha outro formato, composta a partir da imagem de uma silhueta de uma cabeça humana, sem indicações de gênero. Dentro da cabeça estavam as palavras: mãe, pai, avó, amigos, familiares, amores, professores, alunos, Deus, eu, Nina. Ao redor da cabeça estavam as palavras: colegas de trabalho, pesquisadores, orientadora, autores, comunidade

surda, surdos, pessoas com deficiência, empregadores, clientes, contratantes, prestadores de serviço, artistas, intérpretes de LIBRAS e GPNEP.

No entanto, após uma conversa com minha orientadora, compreendi que, na pesquisa narrativa que desenvolvi, minhas experiências ocorreram entre mim e pessoas específicas. Percebi, portanto, que deveria honrá-las, citando seus nomes. Dado que seria impossível citar o nome de todas as pessoas que passaram pela minha vida, achei conveniente fazer agradecimentos coletivos representados por algumas pessoas, compondo assim um novo texto de agradecimentos.

Ao olhar para trás, vejo que essa forma de aprender, a partir e com as experiências, talvez seja o primeiro de muitos caminhos que vislumbro ao longo de minhas futuras pesquisas enquanto pesquisador narrativo.

Outros possíveis caminhos que vislumbro estão nas questões correlacionadas à minha pesquisa, mas que não foram abordadas nesta tese. Por exemplo, eu ainda tinha muitas dúvidas sobre o papel da professora regente que acompanhava Nina naquele suposto contexto “inclusivo”, sobre sua prática docente com uma aluna Surda, suas aprendizagens e dificuldades, bem como seu relacionamento comigo e com Nina; especialmente no que se refere ao seu papel nesta pesquisa. Embora tenha obtido seu consentimento para ser participante, percebi que não teria tempo suficiente para investigar todas essas questões, optando, então, por excluí-la como participante direta desta pesquisa, com a possibilidade de explorar essas questões em futuras pesquisas.

O mesmo ocorreu com a mãe de Nina. Muitas vezes me questionei se ela deveria ser considerada uma participante da pesquisa, já que, ao narrar suas experiências, Nina frequentemente mencionava sua mãe. Em outras ocasiões, para compreender melhor os relatos de Nina, para viabilizar a realização de suas atividades escolares em casa, para compartilhar os novos sinais que ela havia aprendido, ou ainda para investigar suas frustrações ou mudanças de humor, eu precisei contatar sua mãe. Sempre que situações como essas surgiam, ao compor meus textos intermediários, eu vivia tensões associadas à ética relacional. Mesmo após a difícil decisão de que a mãe de Nina seria participante indireta desta pesquisa, eu continuava me questionando: até onde posso citá-la? Como devo citá-la? O que posso narrar? Quais seriam suas reações às narrativas que Nina e eu estávamos co-compondo?

Arelado a cada um desses questionamentos sobre ética relacional, devo confessar que cometi vários erros, até que eu finalmente compreendesse que o princípio ético a ser aplicado para evitar esses erros era o compartilhamento e a negociação dos meus textos intermediários com todas as pessoas e instituições citadas nesta pesquisa. Ou seja, como encontrei em

Noddings (2013), o zelo pela ética do cuidado e em Murphy, Huber e Clandinin (2012) a ética nas relações.

E foi esse cuidado ético-relacional que me permitiu tomar decisões de não abordar outras temáticas em minha tese, como, por exemplo, o suposto “contexto escolar inclusivo” do sistema educacional de Minas Gerais, ou o Atendimento Escolar Especializado (AEE), que, durante a realização de minha pesquisa, passava por muitas mudanças devido a um conturbado cenário político.

Com isso, passei a focar em Nina e eu enquanto participantes de pesquisa, nas nossas experiências, no nosso relacionamento, no nosso currículo. Investigando as experiências que vivi com Nina, percebi que eu estava desempenhando vários papéis que impactavam diretamente em minhas identidades profissional e pessoal. Ao me conscientizar disso, amparado pelos inúmeros textos de campo e pelos textos intermediários que co-compusemos, em uma tentativa de compreender essas identidades, escrevi:

5.1 O que sou para Nina?

Você é intérprete!
 Mas você ensina a ela...
 Você é professor!
 Mas você não avalia, você não tem planejamento;
 “Você acha que ela está acompanhando? Preciso me adaptar? Como faço as adaptações?”
 Eles me perguntam;
 Eu acompanho, me adapto, proponho adaptações, ensino eles a ensinar.
 Você é professor!
 “Com quem ela conversa? Desabafa? Fofoca? Brinca? Se orienta?”
 Eu converso, amparo, fofoco, brinco e oriento;
 Você é amigo!
 Ela copia meu estilo de roupa, de cabelo, imita os meus trejeitos e até a minha forma de sentar;
 Você é o modelo!
 Ela chama de tio, sou família?
 Ela me pede para falar, sou o eco da sua voz, seu intérprete! Ela me pede para não falar, e, num
 instante, sou promovido a seu confidente.

Com Nina, aprendi que ser um professor-intérprete envolve muito mais do que traduzir e interpretar conteúdos. Aprendi que o ato de ensinar-interpretar é, em primeiro lugar, um ato de doação de si, um constante ato empático de compreender as necessidades do outro, de como atender a essas necessidades, de falhar e aprender com as falhas, de acertar e de se alegrar com os acertos, de se adaptar, de se conhecer mutuamente, de mudar o estado das coisas, de possibilitar o contato de Nina com outros mundos e para, finalmente, se comunicar.

Aprendi também que o cuidado implícito na ética relacional é atemporal, que não importa onde, como ou quando nossas histórias serão contadas, elas sempre serão motivo para refletir, reaprender, se alegrar e compor sentidos.

Ressignifiquei minha identidade profissional e pessoal. Aprimorei minha prática, minha didática, minhas habilidades manuais, cênicas e minha criatividade. Construímos um currículo de vidas à medida que nos ensinávamos e aprendíamos juntos.

Nina me desafiou todos os dias em que estivemos juntos e isso também me ensinou a ser professor-intérprete, pesquisador e seu modelo social. Ela me inspirou a produzir esta pesquisa e despertou em mim um espírito paternal que eu desconhecia.

Vislumbrando novos caminhos como professor-intérprete de LIBRAS, ao compartilhar e discutir nossas experiências e nosso currículo vivido, compreendo que talvez eu possa estar contribuindo para que a inclusão educacional de crianças surdas, o currículo utilizado para ensiná-las, o papel e as atribuições do professor-intérprete de LIBRAS possam ser repensados em futuras pesquisas científicas, assim como no respeito e cumprimento das políticas públicas sobre a inclusão escolar.

Como pesquisador, penso que discutir minhas experiências com Nina, relacionando as particularidades da sua inclusão como aluna surda com outras experiências que vivi ao longo dos anos em que atuei na educação inclusiva, me levou a repensar não apenas a minha atuação profissional, mas também toda a minha ética, meu relacionamento com ela e como isso poderia afetar sua aprendizagem. Muitas dúvidas e projeções surgiram nesse caminho, erros foram cometidos, transformações sociais foram propostas — algumas concretizadas, outras apenas idealizadas. No entanto, considero que, ao partilhar nossas experiências, talvez estejamos possibilitando futuras discussões e compreensões sobre como os contextos sociais moldam as experiências e como essas experiências poderão ser moldadas no futuro.

Prospecto, ainda, que compartilhar as experiências que vivemos durante essa pesquisa talvez possa contribuir tanto para a área da Linguística Aplicada quanto para as áreas da Educação Inclusiva, Formação de Professores, Currículo, Tradução e Interpretação, Ética, Educação Bilíngue para Surdos, Alfabetização e Letramento de crianças surdas, Adaptações Didáticas e Metodológicas, as relações e implicações éticas e morais existentes dentro do contexto de uma sala de aula inclusiva, ou para a reflexão de qualquer um que se interesse por essas áreas do conhecimento.

Mas o que dizer de Nina e sua experiência de co-compor esta pesquisa? Quais seriam suas considerações finais? Quais seriam suas aprendizagens e expectativas? Quais sentidos ela teria composto sobre isso?

Quando questionada, após chorar, já que o final da pesquisa também significava o final de um ciclo, o fim de nosso tempo juntos, ela decidiu responder com um desenho. Disse-lhe que poderia fazer o desenho e que eu teria o prazer de colocá-lo nesta pesquisa. Dessa forma, o desenho a seguir (Figura 40) é uma narrativa de Nina sobre a experiência de co-compor esta pesquisa e, apenas desta vez, me reservo o direito de não compartilhar minhas interpretações, discussões e composições de sentidos, mas deixo para que cada um de vocês, nossos leitores, componham seus próprios sentidos.

Figura 40 - A última narrativa visual de Nina



Fonte: Desenho feito por Nina em 02 de dezembro de 2023.

Descrição da imagem: Na imagem há uma representação de Nina e eu. Nina está sentada atrás de uma carteira escolar na cor marrom, usando um vestido vermelho, com cabelos soltos, mãos posicionadas sobre a carteira e uma expressão facial alegre. À frente de Nina, estou sentado em uma cadeira, com cabelos e barba marrom, usando uma calça azul e uma blusa verde. Estou sinalizando “OK” com uma das minhas mãos e um balão de fala próximo a minha cabeça contém as letras “OK”, minha expressão facial também é alegre.

6 CARTA APRESENTADA NA DEFESA

Para defender minha tese, conforme sugerido pela minha orientadora, decidi escrever uma carta para Nina, na qual relatava como foi viver essa pesquisa ao longo de quatro anos ao seu lado. Imaginando um futuro breve em que Nina possivelmente tivesse um conhecimento mais profundo das estruturas linguísticas e dos vocabulários da Língua Portuguesa, refleti sobre tudo o que gostaria de compartilhar com ela, optando por uma escrita acessível e de fácil compreensão.

Devido ao tempo limitado entre a escrita da carta e a sua apresentação durante a defesa de minha tese, não foi possível gravá-la em Libras naquele momento. No entanto, comprometi-me eticamente com Nina a traduzir, tanto a carta quanto a tese, assim que ela estiver pronta para fazer a sua leitura.

Reconheço que esta carta não é suficiente para sintetizar meus sentimentos, as aprendizagens que obtive ou as inúmeras experiências que vivi ao lado de Nina, mas penso que talvez seja a forma mais sincera que encontrei para me expressar.

Carta aberta à Nina Menina

Cinco anos se passaram desde que nos conhecemos. Ainda me lembro daquela menininha de 8 anos de idade, com um olhar curioso, longos cabelos loiros, chegando à sala de aula a cada dia com um look diferente. Lembro também de como eu te olhava e exclamava: “Nossa, que feia!”, só para te fazer sorrir, já que, assim como eu, você odiava acordar cedo para ir à escola e, geralmente, chegava emburrada. Parece que foi ontem e agora você é uma moça.

Você se lembra de quando nos conhecemos? Talvez você não tenha percebido, mas, assim como você, eu também estava muito assustado. Nós não falávamos a mesma língua e não nos entendíamos, mas, em pouco tempo, nos conectamos e criamos confiança um no outro. Hoje percebo que essa confiança serviu de base para que pudéssemos construir nosso espaço seguro, a nossa língua e nossas diferentes formas de comunicação para nos entendermos.

Todos os dias, você me ensinava a sua língua, me ensinava sobre a sua cultura, sobre o seu mundo, a pensar diferente e a criar novas estratégias, enquanto eu tentava te ensinar a Língua Brasileira de Sinais, a Língua Portuguesa e a se fazer ouvida nesse mundo que insiste em nos silenciar. Naqueles momentos, nós não sabíamos, mas, durante aqueles cinco anos que passamos juntos, conforme aprendi com Clandinin e Connelly (2011), estávamos construindo o nosso currículo.

Eu sei que “currículo” é uma palavra nova para você e que talvez você não tenha a menor ideia do que eu estou falando. Mas sabe de uma coisa? Eu também não sabia até pouco tempo atrás. Precisei chegar à reta final do meu doutorado para entender que o currículo é aprendizagem! Como sempre diz a professora Dilma Maria de Mello, nós construímos um currículo do momento em que acordamos até o momento em que vamos dormir.

Quando nos encontramos, eu vivia o meu currículo, assim como você vivia o seu, mas, na escola, construímos e vivemos um currículo diferente, que não somente nos ajudou a aprendermos e nos adaptarmos um ao outro, como poderá ajudar outros alunos surdos e seus professores-intérpretes de Libras a também construírem seus currículos. Legal, né?

Quero te contar que, durante o meu doutorado, eu conheci três professores de outros países, Jean Clandinin, Michael Connelly e Nancy King, e uma professora brasileira, que também foi minha orientadora, a professora Dilma Maria de Mello. Com eles, eu aprendi que o currículo é também um fluir de eventos que possibilita a construção de um currículo de vidas (King, 1983; Clandinin; Connelly, 1988; Mello, 2005). Isso significa que todas as pessoas ao nosso redor também tiveram a oportunidade de construírem os currículos delas conosco.

Enquanto vivíamos nossas experiências, os outros alunos talvez tivessem a chance de aprender e com suas vivências, talvez pudessem construir seus currículos. Nossas atitudes um para com o outro, assim como nossas atitudes com os outros, como daquela vez na feira cultural, em que chamamos nosso amigo surdo para palestrar e você declamou um poema em Libras, foi apenas uma das experiências que possibilitavam essa chance de aprendizagem. Não sei para você, mas para mim, aquela feira é inesquecível e estará sempre na minha memória.

Justamente agora, ao escrever sobre a feira, me lembrei do quanto aprendemos naquela semana. Quantas experiências tivemos! Como aquele dia em que você viu um passarinho chorando e não sabia o que estava acontecendo, e quando me perguntou, eu não sabia como te explicar que ele estava chorando. Eu fiquei tão preocupado em te ajudar a entender como era o choro de um passarinho, que, mais uma vez, precisei aprender a adaptar o mundo sonoro para você. Juntos, escrevemos uma narrativa e construímos um livro ilustrado sobre aquele dia. Quero que saiba que ainda não posso afirmar ou garantir que você aprendeu o que é o choro de um passarinho; carrego comigo mais essa incerteza, mas espero que um dia, em um futuro breve, você possa me explicar.

Sinto muita falta de como cuidávamos um do outro. Era como se, de maneira e intuitiva estivéssemos nos ensinando mutuamente, com uma didática parecida com a pedagogia da amorosidade de Paulo Freire (1997), enquanto vivíamos experiências de cuidado que lembravam a ética do cuidado de Nel Noddings (2013) que afirmou que “cuidar envolve sair

do nosso plano pessoal para adentrar o plano do outro. Quando nos importamos, consideramos o ponto de vista do outro, suas necessidades específicas e o que ele espera de nós” (Noddings, 2013, p. 61, tradução minha).

Às vezes, quando a saudade bate forte, recorro a uma das dez narrativas que construímos ao longo dos últimos cinco anos. Cada uma dessas histórias me aproxima de você e me enche de alegria, especialmente pela possibilidade de, no futuro, elas também serem publicadas como livros ilustrados.

Você ainda não sabe disso, mas quando crescer e for capaz de ler e compreender teoricamente esta carta, assim como eu, você perceberá que nossas narrativas não seriam o que são se não fosse pela pesquisa narrativa de Jean Clandinin e Michael Connelly (2000, 2011). Há muitos anos, esses professores e pesquisadores canadenses começaram a compreender que na pesquisa narrativa a experiência é o fenômeno de estudo.

Estudando nossas experiências, posso dizer que me sinto privilegiado por ter te acompanhado todos esses anos. Como foi prazeroso estar ao seu lado enquanto você tinha a oportunidade de aprender e vivenciar seu currículo. Em minha perspectiva, acho que você teve a chance de aprender que eu e você somos diferentes; que surdos e ouvintes aprendem e agem de forma distinta por usarem outros sentidos sensoriais; que seu corpo também fala de maneiras que você não compreendia, mas que nós, ouvintes, percebemos, como naquele dia em que seu estômago roncou; que o corpo e as expressões corpóreo-faciais dos ouvintes também falam, e que você precisa estar sempre atenta, principalmente em relação às pessoas mal-intencionadas, como aqueles garotos que te assediaram na rua e que você não notou por não ouvir; que você precisa se defender e que ninguém pode tocar seu corpo sem sua permissão; que seu corpo está mudando à medida que você está se tornando adulta; que todo som produz vibração, até mesmo o choro de um passarinho; que existem diferentes tipos de línguas, como a língua que você utilizava em sua casa, a língua que utilizávamos para nos comunicar, a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais, que eu tentava te ensinar todos os dias e que você continua aprendendo; a conhecer e integrar a cultura surda, e a conhecer outros Surdos que exerciam diferentes profissões; a expressar sua autonomia fazendo suas escolhas, como o vestido que queria usar na festa junina e a dançar na quadrilha; a promover sua inclusão, me mostrando as adaptações que melhor funcionavam para você ou ensinando outras pessoas sobre a sua surdez e a como se comunicarem com você.

Talvez você tenha tido outras aprendizagens que eu não consegui perceber até aqui, mas saiba, desde já, que sempre estarei disponível para te ouvir se um dia você quiser

compartilhar comigo. Dito isso, quero compartilhar com você minhas vivências e aprendizagens como seu professor-intérprete e como pesquisador narrativo iniciante.

Como seu professor-intérprete, eu tive inúmeras oportunidades de interrupção de histórias, do currículo como fluir de eventos e de reconstrução pessoal e profissional. Aprendi que, ser seu professor-intérprete, ao traduzir sua fala, não significava que eu estava te dando voz ou te concedendo autonomia; você sempre teve voz e autonomia, nós é que não sabíamos como te compreender devido a uma barreira linguística. Aprendi também que um tradutor não trabalha sozinho e que a tradução vai muito além de uma transposição linguística, técnicas tradutórias e contexto; que ser professor-intérprete demandava reconhecer suas necessidades individuais específicas e trabalhar em conjunto com sua família para atendê-las. Aprendi que a inclusão precisava ser feita às avessas, e que eu não deveria tentar promover a sua inclusão no mundo dos ouvintes, mas a inclusão deles no seu mundo. Você me ensinou que eu também precisava de cuidados, como daquela vez em que você “virou mocinha” e eu, pelos meus traumas pessoais, me desesperei, chorei, me senti impotente e você me amparou. Aprendi a fazer o que não gosto, como todas as vezes em que precisei reaprender as operações matemáticas para poder te ensinar, ou a dançar quadrilha, porque você queria dançar comigo. Aprendi a aprimorar minha didática e a repensar minhas práticas pedagógicas e também minhas práticas tradutórias. Aprendi a desenvolver um lado paternal que eu nem sabia que tinha, para poder cuidar de você, fazendo a única coisa que estava ao meu alcance: tentar te ensinar a se auto proteger e a tomar suas decisões, me reinventando a cada dia para exercer uma profissão que ainda nem está regulamentada em nosso estado: professor-intérprete de Libras.

Como pesquisador narrativo iniciante, considero duas grandes aprendizagens. A primeira é que nossas experiências constroem nosso currículo, e a segunda é que a ética relacional é atemporal. Hoje, compreendo que a ética relacional envolve cuidado e que esse cuidado, independentemente de onde, como ou quando nossas histórias serão contadas, elas sempre serão motivo para refletir, reaprender, se alegrar e compor sentidos. Posso dizer que, se eu pudesse voltar atrás, teria agido diferente; teria sido mais ético com você, comigo, com minha orientadora, com meus colegas pesquisadores narrativos, com nossos familiares e com as pessoas e instituições ao nosso redor, que, em algum momento, de forma indireta, foram mencionadas em nossos textos de campo e de pesquisa.

Ainda como pesquisador narrativo iniciante, aprendi a narrar e encontrar meu tom narrativo, a desenvolver uma escuta ativa, a te escutar, escutar o outro e escutar a mim mesmo. Aprendi a não sentir vergonha ao dizer “não sei”, a me sentir quebrado, ou como dizem Clandinin e Connelly (2000, 2011), a me sentir *puzzled*. Aprendi a assumir minhas opiniões e

pensamentos, ao invés de me esconder atrás de uma voz passiva ou de uma escrita em terceira pessoa. E, como dito pela minha orientadora em uma de nossas últimas orientações, aprendi que, para ser um pesquisador narrativo, preciso dar lugar e pesquisar as incertezas.

Assim, ao adotar uma visão particular de nossas experiências, estudando-as como um fenômeno, acho que conseguimos construir diversos sentidos sobre a inclusão, sobre nosso ensino e aprendizagem, sobre nossas relações com as pessoas ao nosso redor, sobre a participação de sua família e também da escola e seus agentes em sua escolarização, sobre as adaptações didáticas e paradidáticas para atender às suas e as nossas necessidades individuais específicas e sobre as adaptações que possibilitaram um intercâmbio cultural entre você e o mundo ouvinte.

Honestamente, eu não sei que outros sentidos construiremos ao recontarmos e/ou revivermos nossas experiências, tampouco que sentidos outras pessoas construirão ao lerem nossas experiências e nossos livros ilustrados. Mas uma coisa eu sei: sempre estaremos conectados, sempre seremos importantes na vida e na história um do outro. Sempre olharei para a nossa foto de quando você e sua família receberam o nosso primeiro livro “Nina e o choro do passarinho” (2024) com muito orgulho e, como você diz toda vez em que nos encontramos, *“Thiago e Nina, amor sempre”*.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Judith Mara de Souza. *Letramentos e surdez: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos*. 2015. 235 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- ARAÚJO, Hélio Fonseca de. *Práticas de Interpretação Tátil e comunicação háptica para pessoas com surdocegueira*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2019.
- BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. *ReVEL*, v. 10, n. 19, p. 250-280, 2012.
- BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.
- BRASIL. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). (*Redação dada pela Lei nº 14.704, de 2023*). Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.
- CAMPELLO, Ana Regina Souza. Pedagogia visual/sinal da comunicação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Müller; PERLIN, Gladis (Org.). *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.
- CAMPELLO, Ana Regina Souza; LUCHI, Marcos. Morfologia da Libras. In: QUADROS, Ronice Müller de et al. *A gramática da LIBRAS*. Rio de Janeiro: INES, 2023. v. 1, p.303.
- CLANDININ, D. Jean et al. *Composing diverse identities: narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. New York: Routledge, 2006. <https://doi.org/10.4324/9780203012468>
- CLANDININ, D. Jean. Chapter 12: Research texts: revisiting the justifications for the inquiry. In: CLANDININ, D. Jean. *Engaging in narrative inquiry*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press Inc., 2013. p. 203-217.
- CLANDININ, D. Jean; CAINE, Vera. Narrative inquiry. In: TRAINOR, A. A.; GRAUE, E. *Reviewing qualitative research in the social sciences*. New York: Routledge - Taylor and Francis, 2013. Edição do Kindle.
- CLANDININ, D. Jean; CAINE, Vera; LESSARD, Sean. *The Relational Ethics of narrative Inquiry*. New York: Routledge, 2018. <https://doi.org/10.4324/9781315268798>

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. *Narrative inquiry: complementary methods for research in education*. Washington: American Educational Research Association, 2000.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: GPNEP: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. Jean; HUBER, Janice. Narrative inquiry. In: McGAW, B.; BAKER, E.; PETERSON, P. P. (Eds.). *International encyclopedia of education*. 3. Ed. New York: Elsevier, 2010. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.01387-7>

CLANDININ, D. Jean; PUSHOR, Debbie; ORR, Anne Murray. Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, v. 58, n. 1, p. 21-35, 2007. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>.

CLANDININ, D. Jean; MURPHY, Shawn; HUBER, Janice; ORR, Anne Murray. Negotiating narrative inquiries: living in a tension-filled midst. *The Journal of Educational Research*, v. 103, n. 2, p. 81-90, 2010. <https://doi.org/10.1080/00220670903323404>

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press, 1999.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. *Teachers as curriculum planners: narratives of experiences*. New York: Teachers College, Columbia University, 1988.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DINIZ, Débora. *O que é deficiência?* São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DOWNEY, Aiden C.; CLANDININ, Jean D. Narrative inquiry as reflective practice: tensions and possibilities. In: LYONS, Nona (Ed.) *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. New York: Springer, 2010. p. 383-397. https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2_19

FANG, Zuhui *et al.* Global estimates of violence against children with disabilities: an updated systematic review and meta-analysis. *The Lancet Child and Adolescent Health*, v. 6, n. 5, p. 313-323, maio 2022. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00033-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00033-5)

FEBRAPILS. Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais. *Código de conduta ética*. Fortaleza: FEBRAPILS, 2014. Disponível em: <https://febrapils.org.br/wp-content/uploads/2022/01/Codigo-de-Conduta-e-Etica.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

FERREIRA, Fábio Gonçalves. *O que não cabe no meu mundo II: fofoca*. Guarujá-SP: Bom Bom Books, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

GILE, Daniel. Da comunicação à qualidade em interpretação e tradução: uma visão didática. Trad. Marileide D. Esqueda e Flávio de Sousa Freitas. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 35, n. 2, p. 219-245, jul.-dez. 2019. <https://doi.org/10.14393/LL63-v35n2-2019-14>

JENSEN, Terry. *Topics in signed language interpreting: theory and practice*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins Translation Library, 2005.

JOHNSON, Mark. *The body in the mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226177847.001.0001>

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA Maria Cristina da Cunha. *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação. 2004

KING, Tania; CHITTLEBOROUGH, Catherine. Violence against children with disability: an unacceptable scourge of society. *The Lancet Child and Adolescent Health*, v. 6, n. 5, p. 283-284, maio 2022. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00066-9](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00066-9)

LEMES, Thiago Oliveira; ROMERO, Tânia Regina de Souza. Da imersão à emersão: narrativa e transitividade na ressignificação do eu. *Ornanon*, Porto Alegre, v. 36, n. 71, p. 35-50, 2021. <https://doi.org/10.22456/2238-8915.112969>

LEMES, Thiago Oliveira; PAIVA, Cintia Alethéia. LIBRAS em pílulas: incitando o interesse escolar dos alunos surdos e ouvintes em tempos de pandemia. *EAD em Foco*, v. 11, n. 2, e1250, 2021.

LUGONES, Maria. Playfulness, "world"-travelling, and loving perception. *Hypatia*, v. 2, n. 2, p. 3-19, 1987. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3810013>. Acesso em: 12 dez. 2023.
<https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.1987.tb01062.x>

MAGALHÃES JÚNIOR, E. *Sua majestade o intérprete: o fascinante mundo da interpretação simultânea*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MINAS GERAIS. *Plano de curso: ensino fundamental, anos iniciais - 5º ano*. 2023.

MINAS GERAIS. *Resolução SEE nº 4.773, de 4 de outubro de 2022*. Dispõe sobre critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos ao Cadastro de Reserva para convocação temporária ao exercício de funções do Quadro do Magistério das Unidades de Ensino da Rede Estadual do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://srePontenova.educacao.mg.gov.br/index.php/8-institucional/383-resolucao-see-no-4-773-de-04-de-outubro-de-2022-quadro-do-magisterio>. Acesso em 25 de fevereiro de 2023.

MELLO, Dilma. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras*. 2005. 212 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MELLO, Dilma. Estudo narrativo: proficiência, identidade e formação de professores. *Scitis*, v. 4, n. 2, p. 118-129, jan.-jun. 2016.

MELLO, Dilma; MURPHY, Shawn; CLANDININ, D. Jean. Introduzindo a investigação narrativa nos contextos de nossas vidas: uma conversa sobre nosso trabalho como investigadores narrativos. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 3, p. 565-583, set.-dez. 2016. <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n3.p565-583>

MELLO, Dilma Maria. Pesquisa Narrativa e formação de professores. In: GOMES, Ronaldo Corrêa Júnior. (Org.) *Pesquisa Narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 38-61.
<https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2020.572.38-61>

MELLO, Dilma. Série: Análise narrativa. Parte 1, 2 e 3. *Perfil do GPNEP*. Instagram, 6 jul. 2023. Disponível em: <https://www.instagram.com/gpnep/reels/>. Acesso em: 12 mar. 2025.

METZGER, Melanie. *Sign language interpreting: deconstructing the myth of neutrality*. Washington DC, Gallaudet University Press, 2011.

MURPHY, Shaun. *Understanding Children's Knowledge: a narrative inquiry into school experiences*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Alberta, Edmonton, Canadá, 2004.

MURPHY, Shaun; HUBER, Janice; CLANDININ, Jean. Narrative Inquiry into two worlds of curriculum making. *Learning Landscapes*, v. 5, n. 2, p.219-235, 2012.
<https://doi.org/10.36510/learnland.v5i2.562>

NODDINGS, Nel. *Caring: a relational approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press, 2013.

OAKESHOTT, Michael. *Rationalism in Politics*. London: Methuen, 1962.

OLIVEIRA, Gabriel Silva de. *Conhecimento prático profissional e prático pessoal: experiências que vivi/vivo são as histórias que me constituem professor*. 2017. 105 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

PEGO, Carolina Ferreira *et al.* Morfologia da Libras. In: QUADROS, Ronice Müller de *et al.* *A gramática da LIBRAS*. v. 1. Rio de Janeiro: INES, 2023. p. 283.

POLKINGHORNE, Donald E. Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 8, p. 5-23, 1995.
<https://doi.org/10.1080/0951839950080103>

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de *et al.* *A gramática da LIBRAS*, v. 1. Rio de Janeiro: INES, 2023.

RODRIGUES, Carlos Henrique. Competência em tradução e línguas de sinais: a modalidade gestual-visual e suas implicações para uma possível competência tradutória intermodal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 57, n. 1, p. 287-318, jan. 2018.

<https://doi.org/10.1590/010318138651578353081>

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. 48. Ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SALES, Elielson Ribeiro. *A visualização no ensino de Matemática: uma experiência com alunos surdos*. 2013. 235 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

SCHEMBERG, Simone; GUARINELLO, Ana Cristina; SANTANA, Ana Paula Oliveira. As práticas de letramento na escola e na família no contexto da surdez: reflexões a partir do discurso dos pais e professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 15, n. 2, p. 251-268, maio-ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382009000200006>

SCHON, Donald Alan. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

SCHON, Donald Alan. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHON, Donald Alan. *The Reflective Turn: Case Studies in Reflective Practice*. New York: Teachers College Press, 1991.

SILVA, Maria Elisabeth; ARAÚJO, Denise Lino. Letramento: um fenômeno plural. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012005000007>

SILVA, Pedro Henrique de Macedo. *A família como fator de apoio à aquisição de LIBRAS por crianças surdas*. 2021. 98 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

SKLIAR, Carlos. Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 105.

SOARES, Maria Eliana; SALES, Elielson Ribeiro de. O desenho como elemento representativo da aprendizagem matemática de estudantes surdos: uma reflexão semiótica. *Educação Matemática em Revista*, Brasília, v. 28, n. 78, p. 45-59, jan./mar. 2023.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

