

O ensino de matemática para estudantes surdos sob o olhar de professores de matemática: ações e considerações em classes de ensino comum regular¹

Teaching mathematics for deaf students under the view of mathematics teachers: actions and considerations in commun regular education classes

Laura Victorya Rodrigues de Oliveira^{2*}

 <https://orcid.org/0000-0002-0173-3324>

Jaqueline Aparecida Foratto Lixandrão Santos^{3**}

 <https://orcid.org/0000-0003-0375-5081>

Resumo

Este trabalho foi apresentado no VIII Encontro Pernambucano de Educação Matemática (EPEM) e se constitui como um recorte da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de licenciatura de Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Tal pesquisa teve como objetivo compreender as ações e considerações de Professores de Matemática frente ao processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos em classes de ensino comum regular. Assim, desenvolveu-se a pesquisa com uma abordagem qualitativa por meio de um questionário formulado no Google Forms. Para tanto, contou-se com a participação de 4 docentes. Na referida, identificamos que a ausência do profissional Tradutor/Intérprete na sala de aula é um dos maiores desafios encontrados pelos Professores de Matemática no processo de aprendizagem do estudante surdo, mas que o uso de diferentes metodologias e relações sólidas entre diferentes profissionais da educação possibilitam o desenvolvimento das potencialidades dos referidos estudantes no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Surdez. Educação Matemática. Inclusão Escolar. Ensino.

Abstract

This work was presented at the VIII Pernambuco Meeting of Mathematics Education (EPEM) and is a part of the research of the Course Completion Work (TCC) of Mathematics degree at the Academic Center of Agreste of the Federal University of Pernambuco. This research aimed to understand the actions and considerations of Mathematics Teachers regarding the teaching and learning process of deaf students in commun regular education classes. Thus, the research was developed with a qualitative approach through a questionnaire formulated in Google Forms. For that, it had the participation of 4 teachers. In the aforementioned, we identified that the absence of a professional Translator / Interpreter in the classroom is one of the biggest challenges faced by Mathematics

¹ Este artigo é uma versão revisada e ampliada do artigo publicado nos Anais do VIII Encontro Pernambucano de Educação Matemática –VIII EPEM (Oliveira & Santos, 2022).

Recebido em: 14/08/2022 - Aceito em: 05/03/2024

^{2*} Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Colégio Nossa Senhora das Dores (CNSD). Escola Municipal Maria Stela Costa Cavalcanti, Altinho, Pernambuco, Brasil. E-mail: victorya_laura@hotmail.com.

^{3**} Universidade São Francisco (USF). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: jaquelixandrao@gmail.com.



Μαθηματικά: epistemologia e educação, Caruaru (PE), v.2, 2024.

DOI: <https://doi.org/10.51359/2965-1794.2024.254807>

Esta obra está licenciada com uma [Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Teachers in the learning process of the deaf student, but that the use of different methodologies and solid relationships between different education professionals make it possible to the development of the potential of these students in the learning process.

Keywords: Deafness. Mathematics Education. School inclusion. Teaching.

Resumen

Este trabajo fue presentado en el VIII Encuentro Pernambucano de Educación Matemática (EPEM) y forma parte de la investigación para un Trabajo de Finalización de Curso (TCC) para la carrera de Matemáticas del Centro Académico Agreste de la Universidad Federal de Pernambuco. Esta investigación tuvo como objetivo comprender las acciones y consideraciones de los profesores de matemáticas en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes sordos en las clases de educación regular común. Así, la investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo a través de un cuestionario formulado en Google Forms. Para ello se contó con la participación de 4 docentes. En lo anterior, identificamos que la ausencia de un Traductor/Intérprete da Libras en el aula es uno de los mayores desafíos que enfrentan los Profesores de Matemáticas en el proceso de aprendizaje del estudiante sordo, pero que el uso de diferentes metodologías y sólidas relaciones entre las diferentes enseñanzas. Los profesionales hacen posible el desarrollo de las potencialidades de estos estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Sordera. Educación Matemática. inclusión escolar. Enseñanza.

1 Introdução

As pessoas com deficiência possuem um longo histórico de lutas contra os obstáculos impostos pelos padrões sociais, sendo o preconceito ainda visto na sociedade como retrato de um passado marcado pela exclusão social. Na antiguidade, tais pessoas eram vistas como “incapazes de viver em sociedade devido suas limitações físicas, que os distanciavam dos ditos normais” (SILVA; CAMPOS, 2017, p. 3). Ainda, de acordo com Strobell (2010, apud DUARTE; HARDOIM, 2015), as pessoas surdas, por não possuírem uma linguagem oral, eram vistas como indivíduos sem pensamento ou sem raciocínio, o que lhes impedia de viver em sociedade (KALATAI; STREIECHEN, 2012).

A educação das pessoas surdas só iniciou no fim da Idade Média (OLIZAROSKI, 2013) e foi marcada pelo oralismo. Apenas em 1760, com Charles-Michel de L’Épée, considerado o “pai dos surdos” (OLIZAROSKI, 2013, p. 6), inicia-se o desenvolvimento da linguagem gestual de sinais. Após o Congresso de Milão em 1880, a comunicação por meio da Língua de Sinais passa a ser bastante marginalizada, gerando ainda mais obstáculos na vida social dos surdos (SOUZA, 2018). A Língua de Sinais só volta a ter força na década de 90 após a Convenção de Salamanca (UNESCO, 1994) e com a divulgação de estudos de Stokoe (SOUZA, 2018).

No Brasil, o processo educacional dos surdos teve início no reinado de D. Pedro II com a vinda do francês Huet para fundação da primeira escola para surdos, conhecida hoje como



Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Uma das grandes conquistas das pessoas surdas no país se deu com a lei 10.436/02 (2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a língua oficial dos surdos. Dentro do contexto escolar, é obrigatória a presença do tradutor intérprete de Libras em sala de aula, conforme disposto no Decreto nº 5.626 (2005).

Diante dos desafios ainda enfrentados pelos estudantes surdos em classes comuns regulares, neste trabalho, buscamos apresentar as ações do professor de Matemática frente ao ensino e à aprendizagem destes estudantes como um recorte de TCC, que tinha por objetivo analisar as ações realizadas pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Tradutores/Intérpretes e Professores de Matemática no contexto do processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos em classes de ensino comum regular.

2 Referencial Teórico

Compreendendo a escola como uma instituição social responsável pela “preparação intelectual e moral dos alunos” (SILVA; FERREIRA, 2014, p. 7) e sendo a educação inclusiva parte constituinte do direito estabelecido na Constituição Federal (1988), levantamos dois questionamentos: quais saberes são necessários para um professor que ensina alunos surdos e quais as possibilidades no desenvolvimento de aulas para estudantes surdos em salas comuns regulares?

Conforme Borges e Nogueira (2018), existem quatro saberes docentes fundamentais para a inclusão de alunos surdos em sala de aula comum regular, sendo eles: **Saberes da cultura surda, Saberes da inclusão educacional, Saberes da atuação do tradutor/ intérprete de Libras (TILS) e Saberes da valorização das experiências visuais.**

Os autores caracterizam o **Saber da cultura surda** como o conhecimento mínimo necessário do professor, como as principais características da comunidade surda e da Libras, de modo que estes propiciem a proposição de atividades mais apropriadas aos estudantes levando em consideração suas habilidades e a interação da turma.

O **Saber da inclusão educacional**, segundo saber apontado pelos autores, apresenta a necessidade de o docente perceber que cada estudante possui potencialidades e limitações evidenciadas por suas particularidades, buscando, a partir deste entendimento, técnicas e métodos que atendam às demandas de cada aluno.

O **Saber da atuação dos Tradutores/Intérpretes de Libras (TILS)** caracteriza-se pela necessidade de compreender a distinção entre o trabalho do TILS e do professor da sala de

aula comum regular, possibilitando assim um trabalho colaborativo entre esses dois profissionais visando à aprendizagem do surdo.

O quarto saber, denominado de **Saber da valorização das experiências visuais**, aborda o ensino de estudantes com ênfase no uso de recursos visuais por meio de materiais manipuláveis, recursos tecnológicos ou ilustrativos.

Esses saberes revelam a necessidade de o docente diversificar e repensar novas estratégias. Borges e Nogueira (2018, p. 57) explicitam ainda exemplos de recursos pedagógicos na adoção de experiências visuais, como: “Material dourado, dobradura, sólidos geométricos, jogos matemáticos, Geogebra”.

Dessbesel, Silva e Shimazaki (2018) apontam a importância da utilização de abordagens dos conceitos matemáticos de forma contextualizada. Bertoli (2012) também enfatiza que diferentes técnicas podem oportunizar uma aprendizagem efetiva para estudantes surdos nas salas de aula, como o uso de “representações visuais e expressões faciais” (BERTOLI, 2012, p. 3) durante explicação do conteúdo matemático e, também, a modificação do formato das cadeiras em sala (BERTOLI, 2012).

Outro fator importante que gera bons resultados no ensino de matemática para estudantes surdos é o trabalho em conjunto entre professor e tradutor/ intérprete, corroborando com o exposto por D’Antonio (2006, p. 17, apud BORGES; NOGUEIRA, 2013, p. 2): “[...] nossa cultura presume que ensinar e aprender estão de algum modo, necessariamente dependentes da fala de quem ensina”. Sendo assim, a comunicação do estudante surdo com o professor, muitas vezes, precisa da mediação para que as informações sejam apresentadas sem fragmentação entre as partes, tornando o estudante surdo um participante ativo no seu processo de aprendizagem.

Cabe ainda ressaltar que a inclusão do estudante surdo não acontece apenas com a sua presença na escola, mas sim quando o contexto escolar o acolhe e oferece recursos adequados que possibilitem o desenvolvimento de suas potencialidades, como cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (*Resolução CNE/CEB n. 2, 2001*).

3 Procedimentos metodológicos

Este trabalho, como já citado, apresenta um recorte de um TCC que foi desenvolvido em um contexto pandêmico (Covid-19) e desenvolvido com a utilização de questionários do *Google Forms*. Este recorte traz o olhar de quatro professores de Matemática sobre o ensino da



disciplina matemática para estudantes surdos, aqui chamados de PM1, PM2, PM3 e PM4.

O formulário era composto por 16 questões desenvolvidas a partir de questionamentos acerca do processo de planejamento de aula, criação de materiais, desenvolvimento das aulas, assuntos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de matemática para alunos surdos. Buscou-se, com os questionamentos, compreender as ações pensadas por estes profissionais no estabelecimento de um ambiente inclusivo e propício à aprendizagem de estudantes surdos.

A escolha destes participantes deu-se pelo trabalho desenvolvido em anos anteriores pelo grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Matemática Inclusiva (GEPeMI-PE)⁴ em uma escola municipal localizada em Caruaru/PE e contou com a colaboração do professor preceptor do projeto. Por meio deste professor, enviamos o questionário aos participantes, que tiveram uma semana para respondê-lo. A seguir, apresentamos as questões que o compunham:

Quadro 1

Questões do formulário dos Professores de Matemática

1-	Nome
2-	E-mail
3-	Idade
4-	Qual sua formação?
5-	Qual sua área de formação?
6-	Tempo de atuação na função realizada.
7-	Você já atuou (ou atua) com estudantes surdos em sala de aula comum regular?
8-	Há quanto tempo você atua (ou já atuou) como docente de alunos surdos em sala de aula comum regular?
9-	Você já participou de algum curso específico para atuar com a inclusão escolar?
10-	Você elabora ou utiliza recursos pedagógicos específicos para o ensino de matemática para estudantes surdos?
11-	Se sua resposta anterior foi sim, qual sua maior motivação para elaboração/ produção desses recursos pedagógicos?
12-	Existe uma conversa prévia com o(s) docente(s) de sala de AEE ou tradutor/ intérprete para a elaboração ou utilização de um novo recurso pedagógico?
13-	Como você descreve sua relação com os professores da sala de AEE?
14-	Como você descreveria sua relação com os tradutores/ intérpretes de Libras?
15-	Qual/quais a(s) maior(es) dificuldade(s) que você encontra no trabalho com estudante surdo?
16-	Quais ações você considera que possibilitam bons resultados no seu trabalho com o estudante surdo?

Nota. Fonte: Autoria Própria (2021).

As seis primeiras perguntas solicitavam informações pessoais dos participantes, objetivando conhecê-los e entender as suas formações. As questões 7, 8 e 9 tinham como finalidade identificar se os docentes tinham uma formação extra acadêmica para atuar com estudantes surdos e se atuavam com a presença de algum discente surdo em sala de ensino comum regular. As questões seguintes buscavam compreender as ações destes profissionais frente ao trabalho com estudantes surdos na elaboração de recursos materiais pedagógicos, as

⁴ Grupo de Estudos e Pesquisas em Matemática Inclusiva de Pernambuco - GEPeMI-PE. Endereço para acessar o espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/216075682790033.



Μαθηματικά: epistemologia e educação, Caruaru (PE), v.2, 2024.

DOI: <https://doi.org/10.51359/2965-1794.2024.254807>

Esta obra está licenciada com uma [Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

dificuldades enfrentadas no seu desenvolvimento e as ações que geravam bons resultados.

4 Análise e discussão dos resultados obtidos

A partir das informações coletadas nos questionários, identificamos que os 4 docentes se dividiam entre 1 mulher e 3 homens. PM1 possui 49 anos, formação em Matemática e é mestre; PM2, com 38 anos, é formado em Matemática e também possui mestrado; PM3 tem 25 anos, especialização e formação em Matemática e, por fim, PM4, tem 38 anos, especialização e formação em Matemática. Cabe ressaltarmos que o tempo de atuação dos profissionais variava entre 5 anos e 15 anos.

Para análise das demais questões, decidimos por organizá-las entre 4 grupos, sendo eles: atuação profissional (questões 7, 8 e 9), uso e desenvolvimento de recursos pedagógicos (questões 10, 11 e 12), relações dentro do contexto da sala de aula comum regular (questões 13 e 14) e ações e considerações dos profissionais do desenvolvimento de suas atividades (questões 15 e 16).

Para as questões 7 e 8, que tinham por finalidade identificar dentre os profissionais se já haviam trabalhado com estudantes surdos e há quanto tempo atuavam com esse público, obtivemos como resposta que os quatro professores atuavam ou já tinham atuado com estudantes surdos, tendo PM2 atuado há menos de 1 ano, PM1 e PM3 atuado entre 1 e 2 anos, e PM4 entre 5 e 10 anos. A atuação junto a estudantes surdos favorece o desenvolvimento do **Saber da inclusão educacional**, como apontado por Borges e Nogueira (2018), uma vez que contribui para que o docente perceba que cada estudante possui potencialidades e limitações evidenciadas por suas particularidades.

Tendo como base as respostas das questões 7 e 8, buscamos compreender na questão 9 se os profissionais que atuam com estudantes surdos já haviam participado de cursos específicos sobre a inclusão escolar, sendo este suporte oferecido pelas instituições de educação ou por desejos pessoais. Dentre os quatro participantes, apenas PM2 participou de curso específico para este trabalho. A falta de estudo específico dificulta o **Saber da cultura surda**, conhecimento mínimo necessário, indicado por Borges e Nogueira (2018), para o professor que atua em turmas com estudantes surdos.

O segundo grupo de questões (questões 10, 11 e 12) objetivava compreender se os participantes utilizavam ou elaboravam recursos pedagógicos voltados para o ensino de matemática para estudantes surdos. Dentre os quatro participantes, apenas PM3 disse que faz uso de recursos pedagógicos durante suas aulas, enquanto os demais responderam que não



utilizavam/elaboravam esse tipo de ferramenta. Desta forma, na questão seguinte, houve apenas a resposta de PM3, o qual apontava que sua motivação para elaboração e utilização de recursos pedagógicos era o desejo de buscar diferentes meios que possibilitassem a aprendizagem dos seus estudantes. O exposto indica que o **Saber da valorização das experiências visuais** não faz parte da prática da maioria dos professores de matemática pesquisados. Assim, cabe destacar que esse saber precisa ser abordado nos cursos de formação inicial e continuada dos professores que ensinam matemática para que estes sejam incorporados em suas práticas. Além disto, PM3 relata sua busca por pesquisas que auxiliem na utilização/elaboração destes materiais como um importante ponto de sua formação continuada. Este relato aponta para a importância das pesquisas acadêmicas no contexto da sala de aula, sendo a internet a ponte que possibilita essa aproximação dos docentes com as universidades.

Para a última pergunta desse grupo, obtivemos apenas a resposta afirmativa de PM3, que respondeu que em alguns momentos os TILS fizeram sugestões no trabalho com os estudantes surdos, nos levando a entender que a conversa entre profissionais diferentes ligados ao ensino inclusivo não é algo muito comum, o que pode levar a um trabalho isolado.

O terceiro grupo de questões (questões 13 e 14) visava compreender as relações no espaço escolar: professor de matemática – Profissional de AEE e professor de Matemática – TILS. Na questão 13, observamos que 3 dos 4 participantes não possuem relação ou parceria entre os trabalhos realizados com o profissional de AEE, o que pode ser causado pela diferença entre as realidades de cada professor, ou seja, pode haver ou não sala de AEE ou profissionais de AEE nas escolas destes participantes, o que não foi mencionado. Já na questão 14, identificamos que a relação entre professor de Matemática e TILS é mais frequente, contendo 3 respostas afirmando que há uma parceria nos trabalhos realizados para os estudantes surdos. É importante reforçar que essa relação entre estes profissionais é fundamental para o bom funcionamento e a possibilidade de aprendizagem e ensino, como já apontado na análise dos Tradutores/Intérpretes.

Por fim, apresentamos o último grupo de questões (questões 15 e 16), voltado para as considerações e ações dos Professores de Matemática no âmbito educacional. Para análise mais detalhada das respostas, organizamos as respostas da questão 15 no quadro a seguir:

Quadro 2

Dificuldade enfrentadas pelos Professores de Matemática no ensino de matemática para estudantes surdos

Participantes	Dificuldades enfrentadas
PM1	Ausência de tradutor/ intérprete na sala.



PM2	Ausência/ Falta de tradutor/ intérprete na sala
PM3	Falta de recursos e de especialização
PM4	Ausência/Falta de tradutor/ intérprete na sala

Nota. Fonte: Dados da pesquisa (2021).

Observamos que a dificuldade mais frequente enfrentada pelos profissionais é a ausência ou falta do TILS, sendo caracterizadas pela não existência deste profissional ou pela falta em um dia de aula. Esta dificuldade pode ser entendida como consequência do não domínio ou conhecimento mínimo da Libras por parte dos professores discordando do exposto por Borges e Nogueira (2018) no **Saber da cultura surda** sendo, portanto, os Tradutores/Intérpretes responsáveis pela mediação entre eles e os estudantes surdos durante as aulas. Cabe salientar que essa ausência/falta, além de ir na contramão do que é assegurado por Lei, não é um fato isolado dentro das escolas brasileiras.

PM3 traz ainda, como uma de suas dificuldades, a falta de recursos por parte da escola, sendo estes recursos entendidos por nós como: infraestrutura, materiais disponibilizados ao professor, incentivo e apoio. Além do exposto, a falta de uma especialização específica e, até mesmo, de uma formação continuada, incentivada por órgãos e instituições responsáveis pela educação, desestimula e retém o trabalho que deve ser desempenhado por estes profissionais.

A análise das respostas da questão 16 estão organizadas no seguinte quadro:

Quadro 3

Ações que resultam bons resultados na aprendizagem de matemática por estudantes surdos

Participantes	Ações e Considerações como proporcionadoras de bons resultados
PM1	Existência de tradutores/intérpretes e capacitação específica.
PM2	Relação e troca com tradutores/intérpretes e profissionais de AEE.
PM3	Uso de recursos pedagógicos
PM4	A existência de uma equipe de tradutores/intérpretes, e ser escola de referência para ensino de surdos.

Nota. Fonte: Dados da pesquisa (2021).

A presença dos profissionais de AEE e Tradutores/Intérpretes nas escolas foi a resposta mais frequente entre os participantes. Segundo eles, a parceria e a troca de informações sobre os trabalhos desenvolvidos são os fatores que propiciam bons resultados na aprendizagem de estudantes surdos. Estas respostas harmonizam com o proposto no **Saber da atuação dos Tradutores/Intérpretes (TILS)** de Borges e Nogueira (2018), compreendendo que o trabalho do Professor de Matemática e dos Tradutores/ Intérpretes, quando desenvolvido dentro de suas esferas específicas, porém, em conjunto, resulta em uma constância e melhoria no trabalho desenvolvido. Entendemos, ainda, que esta colaboração leva ao bom funcionamento da escola



e ao desenvolvimento dos estudantes, visto que a atuação destes profissionais em conjunto desenvolve habilidades extraescolares que asseguram o que a Constituição Federal (1988) propõe a respeito da educação.

Outros pontos citados pelos professores foram a formação específica e o uso de recursos pedagógicos. A formação continuada é essencial no exercício da profissão docente, pois favorece o desenvolvimento e conhecimento de novas técnicas e metodologias, como também o conhecimento de diferentes recursos que podem ser usados dentro das aulas. Essa compreensão reforça o que expressa Borges e Nogueira (2018) no **Saber da inclusão educacional**, uma vez que, ao perceber as habilidades e dificuldades de seus alunos durante as aulas, o docente deve ir em busca de ferramentas que possibilitem a superação dos obstáculos existentes e o desenvolvimento de novas perspectivas daquilo que o estudante já compreende. Esta formação pode ser oportunizada por Instituições Acadêmicas, Secretarias de Educação e, até mesmo, movidas pelo desejo do professor.

O uso de recursos pedagógicos nas aulas é igualmente citado por Borges e Nogueira (2018) no **Saber da valorização das experiências visuais** e, apontado como uma alternativa que promove a dinâmica na aula, desperta a atenção e instiga o estudante no processo de construção e desenvolvimento do seu conhecimento.

5 Contribuições para a Educação Matemática

A inclusão no contexto escolar visa oferecer iguais oportunidades para todos os estudantes, de modo que possam desenvolver suas potencialidades e superar as suas dificuldades, garantindo de fato uma educação para todos. Diante disto, o estudante surdo em escolas de ensino regular deve ter assegurados seus direitos de acesso à educação com uma comunicação efetiva entre as esferas educacionais.

A partir dos relatos dos professores participantes, compreendemos que o desafio no ensino de matemática para estudantes surdos existe, sendo o mais frequente a ausência do profissional TILS, seguido pela falta de recursos pedagógicos e de formação específica. Contudo, percebemos que a busca por diferentes maneiras de apresentar os conceitos proporcionam novas experiências e novos aprendizados, buscando a superação das dificuldades, são elas: o uso de recursos pedagógicos como jogos; a parceria entre os profissionais da educação (os professores de Matemática, professores de AEE e os Tradutores/Intérpretes de Libras) e o trabalho de forma colaborativa; a interação com os



estudantes surdos.

De modo geral, entendemos que a colaboração entre diferentes setores educacionais, por meio de parceria, diálogo e construção de ideias em conjunto, possibilita o enfrentamento dos obstáculos relacionados à educação na perspectiva inclusiva. Além disso, a formação continuada, não só dos docentes, contribui para resultados relevantes no processo de aprendizagem por estudantes surdos.

Referências

- Bertoli, V. (2012). O ensino da matemática para alunos surdos. *Anais do Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia – FUNTEF* (pp. 1-8). Ponta Grossa, PR, Brasil, 3. Recuperado de <https://docplayer.com.br/22483654-O-ensino-da-matematica-para-alunos-surdos.html>.
- Borges, F. A.; Nogueira, C. M. I. (2013). Quatro aspectos necessários para se pensar o ensino de Matemática para surdos, *Teia Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, n. 3. 2013.
- Borges, F. A.; Nogueira, C. M. I. (2018). *Saberes docentes e o ensino de matemática para surdos: desencadeando discussões*. Estudos e Percepções. Campinas: Mercado de Letras.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm
- Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 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. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.
- Dessbesel, R. S.; Silva, S. C. R.; Shimazaki, E. M. (2018). O processo de ensino e aprendizagem para alunos surdos: uma revisão sistemática. *Ciência e Educação*. Bauru, SP, Brasil, 24(2), pp. 481-500. doi:10.1590/1516-731320180020014
- Duarte, A., Hardoim, E. (2015). Signo ideológico: o surdo de Aristóteles ao visual da contemporaneidade. *Revista Diálogos*, 3(2), 48-64.
- Kalataí, P.; Streichen, E. M. (2012). As principais metodologias utilizadas na educação dos surdos no Brasil. *Anais da Semana de Estudos do Curso de Pedagogia de Irati – SEPED*. Irati, PR, Brasil, 3.
- Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm.
- Oliveira, L.V. R. & Santos, J. A. F. L. (2022). O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ESTUDANTES SURDOS SOB O OLHAR DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA:



- ações e considerações em classes de ensino comum regular. In: *Anais do 8º Encontro Pernambucano de Educação Matemática* (Vol. 8, pp. 1-10), Caruaru. Sociedade Brasileira de Educação Matemática-Pernambuco–SBEM-PE.
<https://www.even3.com.br/anais/viiiiepem/>
- Olizaroski, I. M. H. (2013). Trajetória Histórica do Sujeito Surdo e Reflexões sobre as Políticas Públicas que Regem a Educação do Surdo no Brasil. *Anais da Jornada do HISTEDBR - A Pedagogia Histórico-Crítica, a Educação Brasileira e os Desafios da sua Institucionalização*. Cascavel, PR, Brasil, 11.
- Resolução CNE/CEB n. 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>
- Silva, E. F. D.; Campos, M. F. (2017). O percurso dos surdos na história e a necessidade da libras para a inclusão dos sujeitos na escola. *Anais do Encontro Internacional de Jovens Investigadores – JOINBR*, Campina Grande, PE, Brasil, 1(1).
- Silva, L. G. M. S.; Ferreira, T. J. (2014). *O papel da escola e suas demandas sociais*. *Projeção e Docência*, vol. 5, n. 2, pp. 6-23.
- Souza, P. P. V. (2018, outubro). Educação de surdos no Brasil: uma narrativa histórica. *Anais do Congresso Nacional De Educação*, Campina Grande, PE, Brasil, 5. Recuperado de <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/47071>.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha.