

# O olhar do intérprete sobre o ensino de matemática para estudantes surdos

## The interpreter's view of teaching math to deaf students

Laura Victorya Rodrigues de Oliveira<sup>1\*</sup>

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

Marcus Bessa de Menezes<sup>2\*\*</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-0850-1793>

### Resumo

Este artigo apresenta o recorte de uma pesquisa acerca do ensino de matemática para estudantes surdos em salas de aulas regulares sob a ótica dos Intérpretes, profissional garantido por lei para assegurar uma comunicação eficaz entre surdos e professores. Essa pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa, através de um questionário realizado via *Google Forms*, com participação de 3 Intérpretes, tendo por base para a análise dos dados, os Saberes apontados por Borges e Nogueira (2018). Através deste estudo, identificamos que apesar da crescente discussão acerca de inclusão e de a legislação garantir direitos, os desafios em sala de aula ainda são frequentes, e que o ensino de matemática para surdos apresenta bons resultados quando os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dialogam visando de fato as estratégias e recursos a serem utilizados.

**Palavras-chave:** Surdez. Matemática. Inclusão. Intérprete. Ensino.

### Abstract

This article presents an excerpt from a study on the teaching of mathematics to deaf students in regular classrooms from the perspective of interpreters, a professional guaranteed by law to ensure effective communication between deaf people and teachers. This research was carried out using a qualitative approach, through a questionnaire carried out via Google Forms, with the participation of 3 Interpreters, based on the Knowledge pointed out by Borges and Nogueira (2018) for data analysis. Through this study, we identified that despite the growing discussion about inclusion and the legislation guaranteeing rights, the challenges in the classroom are still frequent, and that teaching mathematics to the deaf presents good results when the professionals involved in the learning process engage in a dialog aimed at the strategies and resources to be used.

**Keywords:** Deafness. Mathematics. Inclusion. Interpreter. Teaching.

## 1 Introdução

Recebido em: 04/12/2024 - Aceito em: 24/08/2025

<sup>1\*</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: [laura.victorya@ufpe.br](mailto:laura.victorya@ufpe.br)

<sup>2\*\*</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Caruaru, Pernambuco, Brasil. E-mail: [marcus.bmenezes@ufpe.br](mailto:marcus.bmenezes@ufpe.br).



A matemática é parte fundamental na grade curricular da educação básica, estando presente em situações que perpassam a vida escolar e acadêmica de um indivíduo. Dentro da educação básica, a matemática fornece a base para o desenvolvimento e compreensão de outras disciplinas, tais como: física, química e ciências num contexto geral. Além disso, contribui com uma formação que desperta a criticidade, a aptidão para resolver problemas, pensar e levantar estratégias de resolução de problemas, sendo assim, é uma área de conhecimento que desenvolve o cognitivo e social.

Esta disciplina, possui também uma linguagem com símbolos, estrutura e significados próprios, os quais são apresentados aos estudantes formalmente durante toda a educação básica, tendo seu ensino ancorado, em sua maioria, na linguagem verbal. Esta prática apresenta-se como um obstáculo para o processo de aprendizagem de estudantes surdos matriculados em sala de aula regular, isto porque, os surdos possuem uma língua alicerçada no uso de sinais, LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), a qual apesar de ser reconhecida como língua natural não possui uma efetivação na alfabetização de surdos, ou mesmo é uma língua desconhecida pelos professores.

Diante do crescente número de estudantes com necessidades educacionais específicas (NEE) dentro do contexto educacional, o tema “inclusão de estudantes com deficiência em salas de aulas regulares” tem se tornado frequente nas discussões educacionais e sociais do século XXI. Em decorrência disto, as pesquisas relacionadas ao ensino de matemática para surdos têm ganhado destaque, uma vez que buscam compreender como se dá o processo de ensino e quais possibilidades podem ajudar a superar os obstáculos linguísticos envolvidos em sala proporcionando uma aprendizagem dos conceitos matemáticos de forma significativa.

Entre as muitas dificuldades encontradas no processo de ensino de matemática para surdos na sala de aula regular, destacamos a comunicação entre professor e estudante, isto porque a linguagem “além de sua função comunicativa, interfere significativamente na organização do pensamento, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo” (Lacerda, 2007, p. 258), ou seja, quando há um diálogo oral em sala de aula e os envolvidos usam linguagens diferentes, como é o caso do professor ouvinte e aluno surdo, não há um processo acessível para os surdos, resultando em uma defasagem de aprendizagem (Lacerda, 2007).

Outra dificuldade enfrentada na educação inclusiva de surdos diz respeito à Libras possuir um percentual muito baixo em relação a grade curricular nas formações de professores,



tornando-se insuficiente para atender as demandas de estudantes surdos, apesar de ser obrigatória pelo Decreto nº 5626 (Brasil, 2005).

Por consequência, os professores acabam não se aprofundando no estudo da língua, e ao deparar-se com a necessidade de se comunicar com o estudante surdo enfrentam grandes problemas de interação e inclusão. Mediante esta situação, a atuação do Intérpretes de Libras Educacional (ILE)<sup>3</sup> em sala de aula torna-se necessária para uma comunicação efetiva. Entretanto, apenas a presença do intérprete em uma escola não caracteriza inclusão, mas que o trabalho deste profissional aliado a toda uma conjuntura escolar inclusiva propicia ao estudante surdo um sentimento de pertencimento e inclusão.

Através da análise dos desafios que perpassam a realidade de inclusão de um estudante surdo nas aulas de matemática, este trabalho busca apresentar o olhar e as percepções de intérpretes frente ao ensino e aprendizagem destes estudantes em classes de ensino regular.

## 2 Desenvolvimento do texto

A vida em sociedade exige alguns conhecimentos básicos que possibilitam a ação em atividades básicas cotidianas, que em sua maioria acontecem apenas com a troca entre indivíduos. Alguns destes conhecimentos e atividades são: noção do espaço e formas que nos rodeiam, noção de peso e volume de objetos e alimentos, compreensão da diferença entre valores, temperaturas ou distâncias, medir tamanhos diferentes, relacionar estas medidas diferentes, lidar com dinheiro, dentre tantas outras coisas. Todas essas noções estão atreladas diretamente a matemática, disciplina obrigatória na educação básica brasileira, tendo como objetivo a preparação do “indivíduo para a cidadania, e servir de base para uma carreira em ciência e tecnologia” (D’ambrosio, 2013, p. 1).

Durante os anos finais, alvo do nosso trabalho, o ensino da matemática deve estar voltado ao letramento matemático, definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7), como “as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente” (Brasil, 2018, p. 264), tendo por finalidade a resolução de

---

<sup>3</sup> Corroboramos com a distinção entre tradutor e intérprete, segundo Rodrigues e Valente (2011), por este motivo utilizaremos o termo Intérprete neste trabalho, pois o foco do trabalho será a sala de aula, em que o papel deste profissional será de interpretar as falas do professor.



problemas de diferentes origens, aplicando os conceitos e estratégias estudados.

Para que isto seja possível, é necessário levar em conta os conhecimentos prévios desses estudantes, e o entendimento sobre os elementos matemáticos advindos “das conexões que os estudantes estabelecem entre os objetos e seu cotidiano, entre eles e os diferentes temas matemáticos e, por fim, entre eles e os demais componentes curriculares” (Brasil, 2018, p. 296). A BNCC (Brasil, 2018, p.296) ainda orienta que para diversificação das aulas e engajamento dos estudantes, os professores podem apropriar-se de algumas ferramentas, tais como: “malhas quadriculadas, ábacos, jogos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica, é importante incluir a história da Matemática”.

Este documento apresenta também as habilidades e competências específicas para a matemática, e a divide em 5 eixos temáticos, sendo eles: Grandezas e Medidas, Números, Álgebra, Geometria, Probabilidade e Estatística. Contudo, apesar de sua relevância como legislação educacional, A BNCC orienta de forma superficial o trabalho com estudantes com necessidades educacionais específicas, suas menções acerca da educação inclusiva ou especial são escassas, e apenas voltadas para “conhecimentos orientados ao desenvolvimento psicofisiológico típico, aos padrões hegemônicos da cultura humana” (Paoli *et al.*, 2023, p. 22).

Diante da necessidade de formalidade quanto a conceitos e exemplificações que podem acontecer oralmente durante uma aula de matemática, e pelos obstáculos causados na comunicação entre professores e estudantes surdos quanto a língua, Borges e Nogueira (2018), apresentam 4 saberes docentes fundamentais para o ensino e inclusão de estudantes surdos nas aulas de matemática, 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.

O Saberes da cultura surda refere-se ao professor conhecer sobre a comunidade surda e suas características, tais como: língua oficial, a distinção entre oralismo e bilinguismo, conhecer como os surdos se relacionam e percebem o mundo ao seu redor. Este saber proporciona ao professor:

viabilizar novas estratégias ainda no início da escolarização desses estudantes, buscando minimizar a defasagem constatada pelas pesquisas aqui relatadas com relação aos ouvintes; elaborar/e ou adaptar melhor os problemas matemáticos, numa tentativa de facilitar a Interpretação de uma língua oral/escrita para a Libras; envolver os docentes e os demais com a inclusão de surdos, a fim de que saibam que não basta traduzir para a Libras as aulas preparadas para os ouvintes, mas que as experiências



visuais são fundamentais para estes estudantes. (Borges e Nogueira, 2018, p. 53)

Corroborando assim para uma relação mais próxima e uma comunicação mais eficaz entre todos os presentes em sala (Borges e Nogueira, 2018).

O Saber da inclusão educacional, requer a compreensão de que cada estudante possui potencialidades e dificuldades, seja ele deficiente ou não, demandando ao docente uma nova postura quanto “as práticas escolares inclusivas no ensino de Matemática” (Borges e Nogueira, 2018, p. 54). Aliado a isto, o professor pode ainda diversificar a sua prática e as ferramentas utilizadas durante sua aula de modo a atender as particularidades de cada estudante.

No Saber da atuação do Tradutores/ Intérpretes (TILS), o professor compreende que é o responsável pelo ensino do estudante surdo, quebrando o padrão de que a aprendizagem do estudante surdo é responsabilidade do Tradutor/ Intérprete, e que é importante um trabalho em equipe, embasado no diálogo (Borges e Nogueira, 2018).

E por fim, o Saber da valorização das experiências visuais, apresenta a importância que os recursos visuais possuem no processo de aprendizagem do estudante surdo. Neste saber, “valorizar as representações visuais significa, acima de tudo, uma diversificação das representações de um mesmo conceito matemático” (Borges e Nogueira, 2018, p. 56), contribuindo para uma interação dinâmica e que favorece o entendimento dos conceitos explicitados no decorrer da aula. Estas ferramentas podem ser: “Material dourado, dobradura, sólidos geométricos, jogos matemáticos, Geogebra” (Borges e Nogueira, 2018, p. 57).

Cabe ressaltar que estes não são os únicos saberes necessários na inclusão do estudante surdo nas aulas de matemática, mas que são saberes iniciais que possibilitam a inclusão e o desenvolvimento do estudante em sua sala.

Neste contexto, destaca-se a importância da Libras, Língua Brasileira de Sinais, com reconhecimento em 2002 pela Lei nº. 10.436 como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (Brasil, 2002), sendo, portanto, o intermediário de comunicação entre surdos e ouvintes dentro das escolas e na sociedade. É por meio dela que existe a “possibilidade de interação social do indivíduo surdo com o mundo, sendo assim essencial” (Barros e Penteado, 2018, p. 3).

Apesar de os cursos de formação de professores possuírem a exigência da disciplina obrigatória de Libras pelo Decreto nº 5626 (Brasil, 2005), esta não garante a fluência e domínio



da língua, necessitando assim, da presença de um profissional que faça a mediação na comunicação dentro da sala e assim assegure “[...] o acesso, a permanência e o êxito na aprendizagem de todas as pessoas, sem exclusão” (Brasil, 2020, p. 48).

O intérprete é aquele que possibilita “a mediação entre o professor e o estudante através do processo de interpretação da voz para o sinal (Voz-Sinal/Sinal-Voz)” (Sousa e Silva, 2019, p. 117), garantindo assim a aprendizagem e também a interação com a sala de aula. A legislação brasileira em 2010 regulamentou o exercício da profissão do Intérprete em sala de aula pela Lei nº 12319, considerando-o como “o profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem” (Brasil, 2010), tornando este profissional essencial dentro de um contexto inclusivo no ambiente escolar, uma vez que este assegura aos surdos o acesso à linguagem, promovendo a inclusão social.

Ainda de acordo com a Lei nº 12319 (Brasil, 2010), são atribuições do intérprete:

- I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;
- II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;
- III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;
- IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas;
- V - prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos ou policiais. (Brasil, 2010)

Assim, o tradutor/ intérprete é um profissional que transcende o contexto educacional e uma atuação apenas dentro das paredes escolares, sendo, portanto, um profissional essencial em todas as esferas tendo por objetivo incluir pessoas surdas na sociedade. Por esta razão, este trabalho busca compreender o olhar de Intérpretes no processo de ensino de matemática para estudantes surdos, apresentando a seguir os procedimentos metodológicos e dados obtidos durante a pesquisa.

### 3 Metodologia

A pesquisa se constitui como qualitativa, pois se propõe a obter “[...] dados descritivos



sobre pessoas, lugares e processos interativos [...] procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (Godoy, 1995, p. 58), tendo interesse na análise das informações obtidas durante o progresso da investigação (Godoy, 1995).

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa realizada, a qual utilizamos como instrumento de coleta de dados, um questionário construído no *Google Forms*, o qual possuía 12 questões, sendo as 6 primeiras relacionadas às informações pessoais de cada participante, e as outras 6, referentes a forma como o seu trabalho era desenvolvido no contexto escolar, como apresenta o quadro abaixo:

**Quadro 1** – Formulário do Tradutor/ Intérprete

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. Como você descreve sua relação com o/a professor(a) da sala de aula regular?
8. Como você descreve sua relação com o/a professor(a) do Atendimento Educacional Especializado?
9. Como acontece a interpretação das aulas de matemática nas aulas regulares?
10. Durante a interpretação das aulas de matemática você sente necessidade de criar sinais próprios em alguns conteúdos?
11. Quais ações você observa que possibilitam bons resultados no seu trabalho com estudante surdo?
12. Qual/quais a(s) principal (ais) dificuldade(s) que você encontra no trabalho com estudante surdo?

Fonte: Autoria própria (2021).

Este questionário tinha como objetivo geral identificar as ações e atuação desses profissionais em sala de aula regular, quanto na sala de AEE, cujos espaços têm maior influência no processo de aprendizagem para um estudante com deficiência. Os participantes foram escolhidos por intermédio de um professor preceptor, participante de um grupo de pesquisa inclusivo que do município de Caruaru – Pernambuco, o qual enviou o questionário aos participantes. A pesquisa contou com a participação de 3 Intérpretes, todas do sexo feminino, com idade entre 35 e 55 anos, as quais denominaremos por I1, I2 e I3. A seguir

apresentaremos a discussão e análise das respostas obtidas no formulário.

#### 4 Análise dos Dados

Neste tópico realizaremos a análise das respostas partindo da questão 4, pois é a partir dela que obtemos os dados mais relevantes para discutir o objeto de pesquisa deste trabalho, como também as perguntas 1,2 e 3 referem-se a dados pessoais dos entrevistados.

Quanto às questões 4, 5 e 6, observamos que as participantes possuíam mais de 10 anos de experiência atuando como intérpretes, apesar de apenas I1 possuir formação em Letras Libras e Português, enquanto I2 e I3 ainda cursavam a graduação de Letras – Libras.

Diante das respostas obtidas a partir das questões 7 e 8, observamos que I1 possui experiências diferentes quanto às outras profissionais, isto porque seu trabalho é frequentemente feito de forma individual, tendo poucas trocas com o professor da sala regular e do AEE, o que discorda de Borges e Nogueira (2018) que propõem o diálogo e a escuta entre toda a equipe pedagógica de modo a “aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos surdos inclusos” (Borges e Nogueira, 2018, p. 55).

Nas mesmas questões, I2 e I3 revelam que possuem uma “relação de parceria” com os profissionais da sala regular e de AEE, estando, portanto, apoiadas no Saber da atuação do Tradutores/ Intérpretes (TILS) de Borges e Nogueira (2018), uma vez que desenvolvem um trabalho colaborativo para a aprendizagem do surdo. Apesar de compreendermos que essa relação é bem construída, gostaríamos que as intérpretes expusessem de forma mais detalhada como se davam os encontros, discussões e desenvolvimento de possibilidades para o ensino do surdo.

Na questão 9, tínhamos por finalidade que as participantes descrevessem de forma detalhada a interpretação era realizada em sala, mencionando os possíveis recursos utilizados, contudo, as profissionais resumiram-se apenas a falar que a tradução era feita de forma simultânea, o que é fundamental segundo a Lei nº 12319 (Brasil, 2020), e que apesar das dificuldades apresentadas, os estudantes conseguiam entender. Essas dificuldades não foram especificadas pelas participantes, contudo relacionamos estas respostas com a questão seguinte que apresentou de forma unânime a necessidade de criação de sinais específicos durante a aula de matemática. Isto acontece, conforme cita Sá *et al.* (2017), pois não existem sinais suficientes para interpretação de diferentes conceitos matemáticos, e suas criações acontecem de forma



adaptada para cada uma das diferentes realidades escolares de estudante e intérprete.

Apesar de ser algo positivo para a compreensão do contexto da aula de matemática, ao levarmos em consideração as respostas de I2 e I3 ainda na questão 10, percebemos que o desenvolvimento de sinais matemáticos aparece apenas quando necessário, e não como uma prática constante que oportuniza uma aproximação do estudante com a simbologia matemática que é requerida durante todo o percurso da educação básica.

Seguindo a análise para a questão 11, através do feedback das participantes, entendemos que o uso de recursos visuais durante a explicação e o uso de materiais diversificados propiciavam melhores resultados entre os estudantes, este fato no contexto de sala inclusiva revela-se como uma possibilidade de aprendizagem não só para surdos, mas também aos estudantes ouvintes, tendo em vista que a percepção visual oportuniza a compreensão e visualização de conceitos de forma concreta. Além disso, o trabalho colaborativo entre professores e profissionais de AEE também foi um fator citado como facilitador na aprendizagem e na execução de seu trabalho de interpretação em sala, conforme apontam Borges e Nogueira (2018). Outro ponto apontado por I2 quanto a bons resultados percebidos no trabalho com o estudante surdo, refere-se à interação do surdo com esta profissional, isto fundamenta-se na ideia de que este profissional por estar mais próximo do estudante surdo atua não só como “intérpretes de uma língua, mas, também, da cultura, da história dos surdos, dos movimentos e conquistas etc.” (Borges e Nogueira, 2018, p. 56).

Partindo para a análise da questão 12, compreendemos que a maior dificuldade em comum a I1 e I3 no desenvolvimento do seu trabalho é a não alfabetização do surdo em Libras, o que pode ser decorrente de uma escassa escolarização baseada no bilinguismo, ou até mesmo algum preconceito familiar quanto a deficiência ainda na infância do surdo. Ainda nesta questão, I3 revela que a ausência de materiais adequados para o ensino e visualização do conceito também é um grande desafio a ser vencido, esbarrando no proposto por Borges e Nogueira (2018) quanto ao Saber da valorização das experiências visuais, que se utiliza de ferramentas que proporcionam a modernização, dinamização do tempo, e uma real possibilidade de inclusão.

De modo geral, a partir dos relatos das Intérpretes, percebemos que apesar de a legislação tentar fornecer respaldos para a inclusão do estudante surdo em sala de aula regular, e das recentes conquistas, ainda existem grandes obstáculos no cotidiano escolar que acabam por não favorecer uma igualitária educação para todos.



Compreendemos ainda que a interpretação das aulas de matemática, sofre algumas dificuldades e desafios quanto a simbologias específicas da disciplina, e que apesar de haver a presença do intérprete em sala, ainda não existe um ambiente satisfatório que proporcione a aprendizagem e uma real inclusão, sendo necessário uma parceria efetiva entre professores, intérpretes, profissionais de AEE e gestão escolar, possibilitando a aprendizagem de surdos e propiciando uma instituição que favorece o trabalho inclusivo.

Diante disto, percebemos que esta pesquisa colabora para o favorecimento da visão de um trabalho pautado no diálogo e construção mútua, objetivando uma educação inclusiva apesar das barreiras propostas por setores de maior grau.

## Referências

- Barros, D.D.; Penteadó, M.G. (2018). Contribuições da disciplina e libras na formação inicial de professores de matemática. In: *Perspectivas da Educação Matemática* (pp.761-775).
- Borges, F. A.; Nogueira, C. M. I. (2018). Saberes docentes e o ensino de matemática para surdos: desencadeando discussões. In: Rosa, F. M. C. D.; Baraldi, I. M. (org.). *Educação Matemática Inclusiva: estudos e percepções* (pp. 37-62). São Paulo: Campinas.
- Brasil. (2005). Decreto n. 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. Diário Oficial da União. Brasília, DF.
- Brasil. (2002). Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 22 abril 2002. PL 4857/1998.
- Brasil. (2010). Lei n. 12.319 de 1 de Setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 1 set. 2010. PL 4673/2004.
- Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular. *Ministério da Educação*. Brasília.
- Brasil. (2020). Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020, 124p.
- D’ambrosio, U. (2013). Por que se ensina matemática? *SBEM*. Brasília.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de*



*Administração de Empresas* (pp. 57-63). São Paulo.

Lacerda, C. B. F. D. (2007). O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. In: *Revista Brasileira de Educação Especial* (pp. 257-280). São Paulo: Marília.

Paoli, J. D.; Lima, L. G. S.; Rodrigues, M. D. L. D.; Machado, P. F. L. (2023). Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu!. *Revista Educação Especial* (pp. 15/1–26).

Rodrigues, C. S.; Valente, F. (2011). Intérprete de Libras. In: *IESDE Brasil S.A.* Curitiba.

Sá, T. M. D.; Martins, D. Q.; Cabral, F. M.; Souza, J. P. D.; Santo, M. S. D.; Oliveira, M. F. D. A.; Guerra, T. D. A. S. (2017). Matemática em Libras: Perspectiva do Ensino para Surdos. In: *I Jornada Científica e Tecnológica de Língua Brasileira de Sinais Produzindo conhecimento e integrando saberes* (pp. 646 – 659). Rio de Janeiro: Niterói.

Sousa, R. L. C.; Silva, M. C. G. (2019). Desafios e possibilidades dos tradutores intérpretes de libras em sala de aula regular. In: *Web Revista Sociodialeto* (pp. 111 – 128).

Μαθηματικά: epistemologia e educação

Universidade Federal de Pernambuco,

Caruaru (Pernambuco-Brasil), V. 3, 2025, ISSN 2965-1794.

<https://doi.org/10.51359/2965-1794.2025.265136>

