

EDUCADOR E EDUCANDO COM SURDEZ: UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA

Cleibianne Rodrigues dos Santos¹

Roberto Barcelos Souza²

Túlio Henrique Barbosa Goulart³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fazer uma reflexão a respeito do ensino da matemática para alunos surdos. Será abordado o ensino na percepção de professor surdo, ministrando aulas de Matemática para uma turma em que há um aluno surdo. A técnica de pesquisa utilizada é o estudo de caso. A investigação foi realizada em uma sala do 3º ano do Ensino Médio, durante o 2º e 3º semestres da 3ª etapa da EJA (Educação de Jovens e Adultos) de uma Escola Pública Estadual de Quirinópolis. A pesquisa foi desenvolvida durante o período do Estágio Supervisionado II, dispensando a presença de intérpretes durante as semirregências e regências para analisar o processo de ensino sem um segundo mediador. Podemos considerar, por meio desta investigação, que o contexto de ensino e aprendizagem de matemática, no qual o educador e o educando possuem surdez, potencializou-se como ambiente inclusivo e salutar para concretização de um ensino matemática tanto para o aluno com surdez quanto para os demais alunos da turma. Consideramos que envolvimento de língua materna dos surdos possibilitou o diálogo e a interação entre todos os envolvidos.

Palavras-chave: Matemática; Surdez; Libras.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão social de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino regular tem ocorrido em anos recentes para atender às leis e decretos que regulamentam este processo, objetivando a miscigenação e igualdade para todos. Neste

¹ UEG Campus Quirinópolis. E-mail: cleibianneautomaticainclusiva@outlook.com

² UEG Campus Quirinópolis. E-mail: robertobarcelos8@gmail.com

³ UEG Campus Quirinópolis. E-mail: henriquebgvasco@hotmail.com

contexto, os alunos com surdez deixaram de frequentar escolas especiais para alunos surdos e estão realizando seus estudos em escolas regulares.

Nesse contexto, as escolas regulares acolheram os alunos com necessidades especiais, mas sem um preparo didático e pedagógico para amenizar este impacto de mudança de escola e efetivar a aprendizagem e formação deste aluno. No ensino de Matemática, esse ponto fica claro, pois um dos maiores desafios do docente ao ensinar para os alunos surdos é a escassez de materiais didáticos, textos e jogos didático-pedagógicos adaptados para oportunizar e potencializar significativamente o processo de ensino e aprendizagem escolar, na participação social e cultural dos educandos surdos.

Apesar das dificuldades, alguns avanços são notados, embora se verifique necessidade latente do maior número possível de estudos científicos e da produção de materiais didáticos adaptados voltados ao ensino de Matemática para alunos surdos. Especificamente no município de Quirinópolis-GO, o ensino de Matemática para surdos ainda é pouco desenvolvido. Portanto, acredita-se que seja possível contribuir com o desenvolvimento de métodos e materiais que possam ser aplicados a alunos surdos inseridos na rede estadual de ensino.

Nesse ínterim, indaga-se: No contexto de ensino e aprendizagem de matemática, é possível melhorar a qualidade do ensino de Matemática para os alunos surdos se o professor fizer uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)?

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre o ensino da Matemática no contexto inclusivo no qual docente e discente têm como língua materna a Língua Brasileira de Sinais. Esta pesquisa foi desenvolvida atrelada ao estágio supervisionado obrigatório no curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis. A escola campo e a sala de aula para o estágio supervisionado foi escolhida por ter como sujeito de pesquisa uma aluna com surdez profunda, usuária de língua brasileira se sinais. Um dos autores faz parte da comunidade surda; a autora atua como intérprete de libras e iniciante em pesquisas na área de educação matemática inclusiva na perspectiva de educação especial; o pesquisador remanescente é pesquisador da área de educação matemática que se preocupa com a melhoria dos processos de ensino de matemática.

Vale salientar que a Libras surgiu da necessidade de comunicação entre os surdos, com estrutura própria, que usa simbologia de língua visual e espacial. A Libras é a língua materna dos surdos, que aprendem como segunda língua a língua portuguesa para que possam viver de forma independente no país.

Um dos desafios apontados pelos educadores nesse processo de inclusão é o de ensinar alunos surdos sem conhecer a Libras. Muitos esforços têm sido empreendidos neste sentido para que haja uma educação de qualidade, comunicação e interação entre professor e aluno.

Pela atual legislação, o aluno surdo tem o direito de ser acompanhado por um profissional intérprete que traduza fielmente tudo o que o professor regente explicita em sua fala. Esse direito representa uma conquista valiosa no processo aprendizagem dos alunos. No entanto, esse processo de aprendizagem que envolve o professor-intérprete, o professor regente e o aluno surdo necessita de avaliação e reflexão, no tocante à real aprendizagem do aluno da educação básica. Questiona-se, assim, se o ensino de matemática no qual professor e aluno utilizam a Libras pode oportunizar um aprendizado mais significativo ao aluno.

Dessa forma, esta investigação analisará possíveis contribuições na aprendizagem Matemática de uma aluna surda inserida em uma escola estadual, cursando Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo ensinada por um professor surdo, durante suas aulas de estágio supervisionado. A proposta é identificar como a inclusão de professores surdos pode contribuir para aprendizagem de Matemática de alunos com surdez.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de Matemática sempre enfrentou desafios – sabendo das diferenças entre seus aprendentes, muitas pesquisas abordam como ensinar atendendo à especificidade de cada aluno. Muitos avanços são observados, porém muito ainda deve ser feito para uma educação inclusiva. De acordo com Bicudo (2005, p. 22), “os alunos têm suas especificidades culturais de grupo, apreendidas de certas formas por eles, enquanto seres individuais, mas não é dada às mesmas a devida importância”.

A Educação Inclusiva é pautada na diversidade humana, para atender as necessidades educacionais especiais dos alunos, sem distinção, em salas de aulas comuns, no sistema regular de ensino, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos.

Para cada novo educando que passa a fazer parte das escolas inclusiva, suas especificidades culturais, físicas, psicológicas devem ser consideradas. Caso contrário, corremos o risco de excluir nossos alunos num dos piores lugares em que isso poderia ocorrer: no interior da sala de aula. (NOGUEIRA, 2013, p. 45).

Esse processo inclusivo é bastante discutido na educação, e o nosso país tem caminhado rumo à educação para todos. Antigamente, os alunos surdos eram segregados e estudavam em escolas para surdos. Gesueli (2003, p. 20) afirma que “alunos cegos e surdos, quando recebiam educação, era em escolas especializadas segregadas, muitas vezes em regime de internato, exigindo a separação de suas famílias”.

Hoje, os mesmos alunos estão inseridos no ensino regular, tendo a oportunidade de socializar o conhecimento com seus colegas, e assim romper barreiras impostas pela própria sociedade que por muito tempo os viam como incapazes. Contudo, muito ainda precisa ser feito, não basta apenas inseri-los no meio, é preciso dar suporte às suas necessidades. Gesueli (2003, p.143) aponta que “a educação de surdos continua sendo polêmica e exigindo dos profissionais da área uma constante reflexão sobre os caminhos a serem percorridos e as possíveis atuações do professor [...]”.

As leis e decretos que regulamentam a inclusão escolar de alunos portadores de necessidades especiais vieram para dar aporte à luta das famílias para que o ensino não seja apenas direito, mas realidade. Alunos surdos têm direito a intérprete de libras, entretanto, a falta de profissionais que sejam bilíngues, conheçam realmente a Língua Brasileira de Sinais e que consiga se comunicar com alunos surdos faz com que esse processo ande a lentos passos. Oliveira (2002) afirma que a língua de sinais deve permear toda a escola para que haja verdadeira inclusão. A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 em seu artigo 4º diz que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002).

Essa lei é uma grande conquista para a comunidade surda. Atualmente, a Libras é uma disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores no Brasil, nos quais o nível básico desta é ensinado.

A escola não tem ainda um método eficaz de ensinar a língua portuguesa para alunos surdos, porque pressupõe um ensino bilíngue, mas a maior parte dos professores deste alunado não tem fluência em libras. Os alunos surdos por não se apropriarem das estruturas da língua portuguesa encontram alguns desafios em sua formação escolar no geral. Em matemática, é comum surgirem desafios relacionados à interpretação das questões, concomitantes a dificuldade de muitos alunos de abstrair para a

aprendizagem de Matemática, que não é diferente nos alunos surdos. Esse processo torna o ensino um desafio. A Lei 10.436 no artigo primeiro defende que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Educar inclusivamente requer mais que inserir os alunos surdos na educação regular, mais do que lhes propiciar um intérprete. Dorziat (2004, p. 97) afirma que:

A orientação para o ensino de alunos com surdez tem levado em conta sua forma de comunicação, a língua de sinais. Entretanto, essa fica restrita ao intérprete e ao surdo, desconsidera a interação com o professor e com os demais colegas. Ao lado disso desconsidera-se a igualmente a importância do estabelecimento de conexão entre os conteúdos escolares e as formas particulares (visuais) de apreensão e construção do conhecimento.

Poucos professores conhecem essa língua e os recursos visuais quase sempre inexistem. Os professores, muitas vezes, acham difícil se comunicarem com os alunos surdos. Mesmo em situações em que a comunicação poderia ser feita por meio de gesticulações, o professor sempre recorre ao intérprete.

3 RELAÇÃO ALUNO-INTÉRPRETE-PROFESSOR

A comunicação por meio da linguagem é responsável por oportunizar e favorecer possibilidades para que o aluno construa/adquira conhecimentos. Assim, é assumida como constitutiva do sujeito, pois possibilita interações fundamentais para a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 2001). Neste sentido, torna-se importante tratar sobre a relação da comunicação que existe entre o aluno surdo, o professor intérprete e o professor de Matemática.

O ensino de Matemática para alunos surdos, atualmente, no Brasil é o mesmo oferecido para os alunos ouvintes. O aluno surdo possui um professor intérprete para traduzir o que o professor regente comunica e tudo o que ocorre no contexto da sala de aula. Contudo, os professores intérpretes que atuam nas escolas públicas, em sua maioria, não têm formação acadêmica e quando as têm são insuficientes para um pleno aproveitamento do ensino oferecido aos demais alunos.

O Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 explicita que é direito do aluno surdo ter um professor intérprete. Nesse sentido, atendendo ao decreto, existem cursos

superiores que formam profissionais para atuarem como intérpretes e instrutores de Libras, além de exames para certificação de proficiência em Libras.

Não obstante a pertinência desses cursos e títulos, é indispensável existir uma afinidade entre professor, aluno e intérprete, pois o intérprete se torna a voz do aluno. Cabe ao intérprete muito profissionalismo para não desviar para si a responsabilidade de ensinar (que cabe ao professor regente) e ser fiel à mensagem. Isso se instaura como uma problemática, tendo em vista que as responsabilidades de comunicação e linguagem se confundem entre o professor regente e o intérprete. Se a linguagem é a principal forma de estabelecer comunicação para constituição/efetivação da aprendizagem, questiona-se como esta comunicação está sendo concretizada para o aluno por meio da tradução do professor intérprete.

A presença de um professor intérprete em sala de aula foi um ganho para os alunos surdos, uma vez que se constituiu como a única situação formal que revela a presença do aluno surdo e uma pessoa para sua interação. Isso pode minimizar alguns aspectos do problema da comunicação, em geral, favorecendo uma melhor aprendizagem de conteúdos matemáticos pelo aluno. No entanto, este aluno continua inserido em um ambiente planejado, idealizado e organizado para alunos ouvintes.

De acordo com a Lei 12.319 de 1 de setembro de 2010, é dever do intérprete de Libras ter competência para traduzir as duas línguas (português e Libras), ser honesto, respeitar a cultura surda e efetuar a comunicação entre os surdos e outros.

Assim, entendemos que o papel de professor não pode incidir sobre o intérprete, já que sua função fundamental é interpretar. O intérprete não pode ser responsabilizado pela obtenção de conhecimentos do aluno. É preciso que a atuação do intérprete se constitua em parceria com o professor, de maneira que cada um cumpra efetivamente seu papel, em uma atitude colaborativa.

Nogueira (2013) aponta que, em muitos casos, há uma inversão de papéis, quando o intérprete realiza atividades que cabem ao professor. São necessárias ações para que os alunos surdos não sejam tratados como alunos exclusivamente dos intérpretes.

4 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa é de cunho qualitativo e a técnica de pesquisa que caracteriza a investigação é o estudo de caso único, tendo como estratégia de constituição dos dados a

observação direta extensiva, examinando fatos e fenômenos por meio de questionário e entrevistas.

O questionário foi aplicado à intérprete de Libras que atua na sala de aula da aluna surda, com o objetivo coletar dados profissionais sobre ela, intencionando descobrir sua formação, sua relação com a matemática e os desafios que enfrenta em sua profissão. Foram ministradas cinco aulas com o conteúdo de porcentagem, na 3ª etapa EJA, no segundo bimestre do segundo semestre (cada etapa no EJA tem a duração de um semestre).

Após a realização das aulas, foi realizada uma entrevista em Libras com a aluna surda, gravada em vídeo e, posteriormente, traduzida para a Língua Portuguesa. O objetivo da entrevista foi descobrir quais os desafios de se aprender Matemática com um professor que não sabe a Libras e como ela se sente quando é ensinada em sua própria língua.

As observações realizadas constam de cinco aulas de Matemática ministradas pela professora regente da turma, na 2ª etapa do EJA, no colégio campo do estágio, no turno noturno, no primeiro semestre de 2015. A fase de observação foi importante para analisar como a aluna interage com o professor, os colegas e a intérprete, além de possibilitar observar se o ensino matemático oferecido é adequado às suas especificidades.

Durante as cinco regências do estágio supervisionado, a referida aluna estava cursando a 3ª etapa do EJA. Essas aulas foram planejadas de forma a beneficiarem toda a turma, e, preferencialmente, a aluna surda, para dar seguimento à investigação. Foram aplicados conteúdos selecionados e adaptados de acordo com seu conhecimento matemático já adquirido e com os conhecimentos que ainda precisavam ser adquiridos.

Foi utilizado material didático próprio e elaborado para atender à necessidade da aluna do ensino médio e recursos visuais associados que poderiam ajudar essa aluna em uma melhor aquisição das duas línguas: a LIBRAS e a Língua Portuguesa. As atividades foram planejadas na perspectiva bilíngue, na qual a aluna surda poderia ter o contato com a Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, a oportunidade de verificar os textos em Libras – podendo, assim, estabelecer uma conexão direta (gráfico-espacial). Houve a preocupação de desenvolver uma concepção da Matemática não como um conhecimento pronto e acabado, mas na compreensão sobre o modo como se estruturam os conceitos lógico-matemáticos, associando a diversas formas de aprendizagem como a Libras (visão gestual espacial), que serve como ponte de combinação entre os surdos.

A entrevista foi realizada após todas as atividades, para que os dados coletados colaborassem na avaliação das ações e resultados. Fotos e vídeos foram produzidos para a análise da investigação.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o período das observações, ficou claro que a aluna com surdez é dedicada às aulas de matemática e apresenta afinidade com a disciplina de Matemática. Outro ponto que merece destaque é o bom relacionamento da aluna com a intérprete e sua interação com os demais colegas da turma. Acreditamos que esse elemento se efetiva pelo fato de alguns colegas dominarem a Libras. cremos que, para a aluna surda poder estar efetivamente incluída/integrada na turma com os ouvintes, seja necessária a comunicação, o que pode ocorrer após a turma apresentar desenvolvimento em língua de sinais. Caso contrário, ela não conseguiria participar das discussões, fazer perguntas, entender o que o professor diz, etc.

Alguns professores relataram que têm vontade de aprender libras e que se esforçam em se comunicarem com a aluna surda, mesmo que seja através de mímicas que não fazem parte do vocabulário da libras. Pelas observações, percebe-se que o grupo gestor, funcionários e professores da escola conhecem a aluna surda e admiram-na como aluna, também não medem esforços para contribuir com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

As semirregências propiciaram auxiliar significativamente a aluna com surdez profunda. Brasil (1997) declara que surdez profunda é a perda auditiva superior a 90 dB. Nas cinco aulas, foi dispensada a ajuda da intérprete. A comunicação ocorrida e as dúvidas foram sanadas com o estagiário do professor em formação. A professora de Estágio Supervisionado II esteve presente em sala para observar como seria o processo de ensino e aprendizagem.

Percebemos que a aluna realizou todas as atividades propostas e esteve presente em todas as aulas. Ela não se sentiu desamparada pela ausência da intérprete e sentiu liberdade para fazer perguntas e esclarecer as dúvidas que surgiram. A maioria dos alunos ficaram curiosos com um professor surdo que tem como primeira língua, a Libras. O professor em formação auxiliou, ora por meio da escrita, ora por meio da intérprete que acompanhou neste processo e foi a voz em vários momentos.

A aluna surda, muitas vezes, aprende o conteúdo ministrado antes que os alunos ouvintes. Se por um lado, não pode ouvir tudo o que se diz, por outro lado, a sua concentração é maior que a dos outros alunos e tem o sentido da visão aguçada.

O período das regências foi muito importante para o levantamento de dados. Foram ministradas oito aulas na referida turma e o conteúdo sugerido pela professora regente da sala de aula da escola campo foi porcentagem. Delimitado o conteúdo, planejaram-se aulas que pudessem abranger o conteúdo e mostrar sua aplicabilidade no cotidiano; dentre os recursos didáticos utilizados, destaca-se o jogo de tabuleiro chamado “tabuleiro das porcentagens”.

Durante as regências, o professor em processo de formação, surdo, teve o apoio de sua intérprete, que traduziu fielmente tudo que os alunos argumentaram e interpretou as falas durante as aulas. Como o professor estagiário é surdo e utiliza a língua brasileira de sinais como língua materna, dispensou-se, durante as regências, a intérprete que trabalha no colégio. Nas aulas de regência no estágio supervisionado, o estagiário lecionou para a turma sem a presença do professor regente da turma, porém durante todo o processo de prática formativa, o professor universitário da disciplina de estágio acompanhou-o. Embora o foco desta pesquisa fosse o ensino de Matemática para alunos com surdez, durante o estágio, as aulas foram planejadas e executadas para todos os alunos da classe.

Na primeira aula da regência, explicou-se o conceito de porcentagem e alguns exercícios foram resolvidos, em forma de exemplos junto aos alunos. Houve uma boa interação, pois a cada exemplo explicado, o professor estagiário fazia perguntas sobre os resultados obtidos através das operações matemáticas e os alunos participavam entusiasmados.

Na aula seguinte, retomou-se o conteúdo, realizando aplicações no cotidiano, mostrando sua relevância. Passaram-se algumas atividades contextualizadas sobre juros e taxas aplicadas para os alunos, os quais foram corrigidos em seguida. Na terceira e quarta aula, foi aplicado o jogo tabuleiro das porcentagens, que assemelha-se ao jogo de dama, contendo casas com números distintos, (150, 40, 25, 50, 120, 225, 20, 180, 80, 60, 75 e 100). Cada dupla recebeu um tabuleiro e cada jogador seis fichas para marcar as casas. Também foram entregues dois dados para cada dupla – em um deles, havia os números (80, 100, 160, 200, 240 e 300) e, no outro, as porcentagens 25%, 50% e 75% repetidas. Lançavam-se os dados e os alunos deveriam calcular o resultado da porcentagem e, então, encontrar o resultado no tabuleiro e marcar com a sua ficha. Cada

jogador lançava os dados uma vez, mesmo que acertasse ou errasse a conta; o que marcasse cinco casas com as fichas vencia a partida. Este jogo de tabuleiro foi confeccionado como material próprio para a aquisição do conceito de porcentagem por parte dos alunos, e como recurso didático visual para subsidiar o ensino de matemática à aluna surda.

Essas aulas foram significativas para os alunos, pois eles precisavam calcular as porcentagens para vencer a partida e cada erro poderia determinar a vitória do aluno adversário. Os alunos, em geral, se interessaram bastante pela atividade lúdica. A atividade revelou que muitos alunos tiveram dificuldades em realizar cálculos mentalmente.

Muitas vezes, o professor estagiário, surdo, foi chamado nas carteiras para explicar as regras do jogo, e, outras vezes, para verificar se os cálculos de porcentagem estavam corretos. Durante essa experiência, percebemos que os alunos aprendiam mesmo quando o professor surdo sinalizava em Libras ou escrevia algo em seus cadernos. A intérprete foi chamada apenas quando era necessário para efetivar a comunicação.

No final das regências ministradas, o professor estagiário, surdo, entregou uma questão para os alunos da classe para que fizessem uma reflexão crítica acerca de sua atuação como docente. Os professores regentes da escola campo, que me acompanharam neste processo, e a coordenação também responderam.

Em suma, as regências mostraram que houve inclusão escolar e que os alunos não se importaram em ter um professor surdo em sala de aula, e a aluna com surdez sentiu-se privilegiada por aprender Matemática com um professor surdo.

A professora interprete que trabalha na sala de aula em que o professor em formação estagiou, tem mais de dez (10) anos de trabalho nesta função e pontuou no questionário que continua estudando, apropriando seus conhecimentos, sua formação. Recentemente, terminou uma pós-graduação *lato sensu* em Educação para a Diversidade e Cidadania pela Universidade Federal de Goiás.

No questionário, afirmou que não possui nenhuma dificuldade em ser intérprete nas aulas de Matemática, justifica esse fato devido seus anos de experiência. No entanto, em outro momento deixa claro que possui dificuldades em alguns conteúdos de Matemática. Ainda, reclamou que não recebe os conteúdos ou planejamentos com antecedência, isto poderia qualificar sua função no contexto da sala de aula.

A análise de dados mostrou que o processo de aprendizagem de Matemática por meio de um professor que usa como língua materna a língua brasileira de sinais, e que

também é surdo, ocorre satisfatoriamente. Uma aluna da turma argumentou: “A experiência de ter aulas com o Túlio foi nova e muito interessante, gostei muito da matéria e do modo como foi explicado, ele deu atenção as dúvidas de carteira em carteira e se mostrou interessado em responder tudo o que perguntamos.”

Para o estagiário, foi prazeroso vivenciar o “ser professor” atrelado a uma pesquisa que muito contribuiu para o crescimento pessoal e profissional. Percebeu que as limitações de fala e audição que possui não o impede de ser professor e que o tratamento que recebeu dos alunos mostra avanços na inclusão escolar.

Certo aluno, em seu relatório, disse: “a princípio achei que não iria entender a aula, mas me enganei, consegui absorver toda a matéria apresentada”. Saber que os alunos em geral gostaram da presença do professor surdo, enquanto estagiário em sala de aula, foi muito gratificante e motivou-o a refletir mais sobre a educação e seu papel frente à sociedade.

O relato de uma aluna com déficit intelectual me mostrou que não existem barreiras que não podem ser superadas. Ela escreveu: “Achei muito bom e ficamos com muito orgulho de saber que ele pode ensinar para os alunos normais e especiais, eu gostaria de mais tempo para aprender com ele, eu gostei e fico muito satisfeita por ele vir à nossa sala de aula ensinar”.

Aprendemos que ensinar ou aprender não está limitado à compartilhar língua que se usa cotidianamente no processo de comunicação, mas sim, à importância que a isso é dada, e que o conhecimento pode ser acessível a todos, sem distinção. Em relação às aulas do estagiário, a coordenação pontuou: “sua participação enriqueceu ainda mais o conhecimento de nossos alunos, portanto sua atuação foi brilhante”.

A professora regente da sala de aula em que estudava a aluna surda, naquele momento, na turma da terceira etapa, terceiro período da EJA expressou: é possível observar vários pontos positivos em sua atuação como professor, um desses pontos é a autoconfiança. O que poderia ser um ponto negativo na atuação em sala de aula poderia ser a falta de alguns sentidos como audição e fala, porém, é possível notar que a falta de um dos sentidos torna os outros aguçados, inclusive a facilidade de comunicar de forma bem simples e objetiva.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o referencial teórico e a metodologia adotada nesta pesquisa, entendemos que o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer em diferentes contextos, porém, quando é feito na língua materna, traz mais facilidade ao aprendente.

A contribuição da presente pesquisa é fazer refletir sobre o ensino de Matemática para alunos com surdez, sobre metodologia que podem ser usada para que o conhecimento seja efetivado. Bicudo (2005) explicita que ensinar Matemática requer atenção e cuidado da parte do docente, pois não é um conhecimento pronto e acabado. Ciente de que ainda não existem professores surdos suficientes para ensinar os alunos surdos, é necessário que os professores usuários da língua portuguesa como L1 reflitam sobre a possibilidade de aprender a Libras, como sua L2.

7 Referências

- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Educação matemática**. São Paulo: Centauro, 2005.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro DE 2005.
- BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. 181º da Independência e 114º da República.
- BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1º de setembro DE 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência auditiva**. Organizado por Giuseppe Rinaldi et al. Brasília:SEESP, 1997.
- DORZIAT, Ana. **Educação e surdez: o papel do ensino na visão de professores** Education and deafness: the teaching in the teachers vision. Edu rev.n.23. Curitiba, Jan./June. 2004.
- GESUELI, Maria; KAUCHAKJE, Samira; SILVA, Ivani Rodrigues. **Língua de sinais e aquisição da escrita: cidadania, surdez e linguagem**, p. 147-159, São Paulo: Plexus, 2003.
- NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; BORGES, Fabio Alexandre; FRIZZARINI, Sílvia Teresinha. **Os surdos e a inclusão: uma análise pela via do ensino da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. In: NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. **Surdez, inclusão e matemática**. Curitiba: CRV, 2013. p. 163-184.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- VYGOTSKY, Lev. **Psicologia da Arte**, SP: Martins Fontes, 2001.