



**A SURDEZ E O ENSINO DE MATEMÁTICA: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS
DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES(AS) DO AGRESTE DE PERNAMBUCOⁱ**

Educação Matemática Inclusiva – GT 13

Andrielle Maria PEREIRA
Universidade Federal de Pernambuco
andriellepereira30@gmail.com

Anna Luiza Araújo Ramos Martins de OLIVEIRA
Universidade Federal de Pernambuco
alarmo@uol.com.br

RESUMO

Este estudo objetivou conhecer as estratégias pedagógicas desenvolvidas por professores(as) do agreste pernambucano para o ensino da matemática a estudantes surdos(as). Fundamentamo-nos na perspectiva pós-estruturalista do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2001), nos estudos culturais (OLIVEIRA, 2009) e nos estudos surdos (SKLIAR, 2010). O corpus foi constituído por transcrições de entrevistas semi-estruturadas com professores/as de matemática. Consiste num estudo exploratório e descritivo (GIL, 1999). A maioria dos participantes eram graduados e atuavam em escolas da rede pública, destes, 75% possuíam especialização, 67% dos/as entrevistados/as com faixa etária de 35 a 40 anos. Mais de 83% afirmou não ter cursado disciplinas sobre educação inclusiva na universidade. Verificou-se que as práticas propostas para os/as estudantes surdos/as são as mesmas elaboradas para os/as ouvintes. Tais aspectos evidenciam a carência do tema nos currículos da maioria dos cursos de formação inicial e continuada de professores/as e enfatizam que esta questão precisa ser superada.

Palavras- chaves: surdez, práticas pedagógicas, professores(as) de matemática.

1. Introdução

A educação, historicamente, desenvolveu diferentes discursos sobre as pessoas com necessidades especiais. Em alguns momentos, tratou-as como sujeitos inferiores, limitados, incapazes, excepcionais. Nas últimas décadas do século XX, a integração de alunos/as especiais no sistema de ensino (especial ou regular) emergiu como um forte movimento no campo educacional e, mais recentemente, pesquisadores/as e educadores/as defendem uma proposta de inclusão das pessoas com necessidades especiais na escola, ressaltando que a mesma deve se adaptar às demandas destes/as alunos/as, com espaços, tempos e profissionais adequados/as para atendê-los/as (STAINBACK, STAINBACK, 1999; SASSAKI, 1997; MARTINS, 1999). Este movimento surgiu em decorrência de diversos acontecimentos no âmbito social, político e educacional: o movimento todos pela educação; a implementação da Constituição Brasileira e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN; o

fortalecimento da luta pelos direitos humanos; a Declaração Mundial de Educação para Todos e a Declaração de Salamanca; Instituição da Secretaria de Educação Especial- SEESP; a disseminação da Política Nacional da Educação Especial – MEC/SEESP; a Declaração da Guatemala; o Plano Nacional da Educação; o Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade – MEC; o Plano de Desenvolvimento da Educação; a realização da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pela ONU, como também, a disseminação de pesquisas e publicações sobre a inclusão e educação de pessoas surdas nas instituições de ensino em diferentes regiões do país.

Com o amadurecimento das ações e políticas da Educação Especial em prol da educação inclusiva, implantada pelo MEC, mudanças ocorreram permitindo a oferta de vagas na educação básica. O censo escolar (2012) registra uma expansão nas matrículas, de 654.606 em 2007 para 820.433 em 2012, registrando um crescimento de 25%. Para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (BRASIL, 2013) esses dados apontam para concretização da educação inclusiva e o comprometimento das redes educacionais em proporcionar a organização de uma política pública para todos e acessível àquelas pessoas acometidas pela necessidade educativa especial.

Essa expansão de matrículas no sistema público de ensino evidencia um avanço quanto à atenção que as instâncias governamentais dispuseram às pessoas com “necessidade educativas especiais”. Porém, em pesquisas realizadas por Góes (2002) e Quadros (1997), por exemplo, ressalta-se que as experiências pedagógicas vivenciadas pela maioria daqueles/as pessoas com surdez que integram alguma instituição de ensino neste país não foram exitosas.

Em estudo realizado com 11 alunos/as surdos/as em uma escola pública de Ensino Fundamental de Brasília, Souza (2009) aponta que 72,73% concordam parcialmente que possuem dificuldades em aprender matemática e 18,18% concordam totalmente com essa afirmação. Quando questionados sobre a compreensão de tudo que a professor/a ensina, 63,64% afirmam que concordam parcialmente, enquanto 27,27% concordam totalmente. Porém, um percentual de 63,64% concorda totalmente que seria mais fácil se o professor/a falasse olhando para eles. Se focarmos nosso olhar para a realidade das salas de aula de matemática, ao que concerne o ensino na rede regular, poderemos perceber um cenário de pouquíssima preparação profissional diante do desafio contemporâneo imposto a escola.

Alguns estudos (CASTRO, 2010; SALES 2011, NEVES, 2011) destacam aspectos que podem contribuir para efetivação do ensino evidenciando a utilização do campo visual do/a surdo/a como potencial para o ensino e aprendizagem de conceitos matemáticos, fazendo uso também de métodos e recursos que possibilitem a interação entre as culturas, estabelecendo uma relação entre professor e estudante.

Neves (2011) analisou a prática pedagógica de um professor de matemática e percebeu que para o ensino e aprendizagem do surdo não é necessário sempre fazer uso de material concreto, o professor/a na sua prática pedagógica deve utilizar-se do campo visual do/a surdo/a, fazendo marcações espaciais. Para esta autora, o que dificulta o ensino e aprendizagem são as “*barreiras de comunicação e de domínio de conteúdo que acabam por obstaculizar o processo de ensino e aprendizagem*” (p.86).

Em síntese, para o ensino e aprendizagem de conceitos e conteúdos matemáticos podemos utilizar recursos da geometria, com materiais diversos, para construção do saber matemático (CASTRO, 2010), assim como, explorar, sempre que possível, a convivência com os pares para socialização dos conceitos da matemática apreendidos dentro da cultura surda (CARNEIRO; LUCENA, 2008). No entanto, é válido ressaltar que a utilização inadequada desses métodos/recursos podem trazer conseqüências negativas para a educação dos surdos/as, compondo dificuldades para o ensino de matemática destes sujeitos como apontado por Neves (2011, p. 82) ao trazer a experiência pedagógica de um professor, que realiza atividades de multiplicação evidenciando apenas o emprego de métodos por vezes inadequados “*sem nenhuma análise, sem negociação de significado, sem inferência de sentido*”. Vivenciar essas experiências e dar-lhes sentidos é conhecer as posições e ocupações que temos na sociedade, assim como, as posições e ocupações de outrem, é conceber “*o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca*” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Com base no contexto exposto, este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa que objetivou conhecer as estratégias/práticas pedagógicas desenvolvidas por professores(as) do agreste pernambucano para o ensino da matemática a estudantes surdos(as).

2. Fundamentação teórica

Diferentes pesquisas têm observado a falta de formação de professores para lidarem com alunos/as com necessidades educativas especiais (GEINSIGER, LIMA, BORGES 2010; SARAIVA, VICENTE e FERENC, 2010; MACHADO, LIMA, FRANCO, 2009), bem como, evidenciado práticas excludentes mascaradas pela concepção de inclusão – aqui ao passo que se “inclui” na escola regular se “exclui” a identidade cultural desses sujeitos em detrimento de práticas hegemonicamente construídas na escola, na sociedade etc. (LOPES, 2007, 2011; SKLIAR, 2010; TEXEIRA, 2005; MARQUES e OLIVEIRA, 2003).

Com o desenvolvimento das políticas públicas de inclusão e da legislação vigente ao longo das últimas duas décadas, podemos observar uma expansão da formação inicial e continuada de professores/as, até mesmo em níveis mais elevados. No entanto, segundo (ZUIN, 2001, p. 2), todo esse “processo de inclusão” traz preocupações para os formadores de professores de matemática, visto que:

- dentro da realidade das faculdades, sabemos que os cursos de licenciatura, em geral, não possuem disciplinas que habilitem os futuros professores para trabalhar com um aluno portador de necessidades especiais;
- a Matemática é uma das matérias que tem maior índice de reprovação nas escolas;
- existe uma dificuldade maior, por falta de preparo do professor, para o ensino da Matemática para alunos com necessidades educativas especiais.

Essas questões apontadas por Zuin (2001, p.2) em 1998 no curso de Licenciatura em Matemática da PUC-Minas/Betim ainda são encontradas nos atuais cursos licenciaturas. Saraiva, Vicente e Ferenc (2010), em estudo realizado com três professoras da rede estadual de Viçosa-MG, ressaltam que os fatores que comprometem o trabalho docente consistem na carência de saberes teóricos e conceituais relacionados ao ensino e à aprendizagem mediante as peculiaridades da educação especial, ao que tange à formação inicial e continuada.

Esse despreparo dos/as professores/as também é apontado na pesquisa de Vieira (2008, p.96), quando afirma que seus/suas participantes confessam não estarem preparados/as para diversidade. E, ainda pela concepção de que esses alunos são trabalhosos, incapazes e com características singulares. Em estudo realizado em uma escola regular municipal de Curitiba com três professoras e uma pedagoga, Machado, Lima e Franco (2009) evidenciam que

o currículo continua o mesmo, o sistema de ensino não apresenta mudanças, o Projeto Político Pedagógico acaba não contemplando muitas vezes as reais necessidades desses alunos, o número de professores continua o mesmo, e eles continuam sem formação especializada. (p. 50)

A inclusão nesse contexto não passa da “integração” do/a estudante na classe regular de ensino, onde este deve adaptar-se às condições de ensino e aprendizagem, às estruturas físicas, aos professores/as não preparados, enfim, à escola regular. Sinalizando a necessidade de uma reflexão sobre as condições em que estes/as sujeitos/as estão “inclusos/as”, a formação inicial e continuada, as práticas pedagógicas usadas ou não, os materiais pedagógicos favoráveis ao ensino e aprendizagem e as concepções advindas da experiência. Pois, estar matriculado/a na escola não significa, necessariamente, garantia de permanência e muito menos plena inserção no contexto escolar (LOPES, 2007, p. 4).

Compreendemos que atuar com a diversidade exige dos atores da educação conhecimentos diversos, disponibilidade pra lidar com as mais diversas situações e ainda o exercício de mudança/deslocamento de conceitos. Os autores Becker (2001) e Amaral (1998) apud (MINETTO, 2008, p. 36-37) ressaltam a importância de levarmos em conta as percepções dos/as professores/as como fator primordial para prática pedagógica, sendo necessário pensarmos/refletirmos sobre sua vivência no dia a dia, as condições e limitações impostas pela vida pessoal e profissional para não determos o olhar apenas à ação docente em sala de aula, mas construirmos uma relação entre ação docente e currículo.

Para o desenvolvimento deste estudo, fundamentamo-nos na perspectiva pós-estruturalista do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2001), nos estudos culturais (OLIVEIRA, 2009) e nos estudos surdos (SKLIAR, 2010).

Laclau e Mouffe (2001) concebem o discurso como um sistema de significados e práticas sociais, construído historicamente, que compõem as identidades dos sujeitos e dos objetos, contribuindo para construção de conhecimentos e crenças. Os sentidos são relacionais, incorporando significados diversos que estão articulados a uma “teia” de relações de poder, apresentando-se como políticos e contingentes.

Os estudos culturais questionam o papel da escola, do currículo e da pedagogia na produção e reprodução de formas de dominação. Segundo Oliveira (2009), os estudos culturais defendem a elaboração de currículos, políticas e práticas pedagógicas que apreciem as distintas tradições culturais, que estimulem a desnaturalização dos discursos, o debate de

conhecimentos instituídos como verdades, o questionamento de práticas normalizadoras, o reconhecimento do outro.

Os estudos surdas em educação podem ser caracterizados como um campo de proposições políticas que determinam uma aproximação significativa com os discursos sobre surdez, sobre conhecimento e sobre o mundo dos/as surdos/as, aportadas num conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidade (SKLIAR, 2010).

3. Metodologia

Nas ciências humanas e sociais, a hegemonia das pesquisas positivistas demarcadas pela estabilidade, estruturação e ordenação dos fatos, relações e ligamentos sociais foi posta em questão por estudos que se caracterizam por ênfase na demonstração da complexidade da vida humana e, na aleatoriedade e origem dos significados das relações microssociais e interpessoais. Para Chizotti (1998) os/as pesquisadores/as adeptos desta empenham-se em analisar o contexto social em que os sujeitos do estudo constroem suas vidas e suas relações.

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa aporta-se em fundamentações contrárias ao modelo experimental e faz uso de métodos e técnicas diferenciados dos anteriores. A concepção qualitativa, segundo Chizotti, apresenta como pressuposto a existência de “*uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito*” (1998, p. 79). Considerando a existência de uma relação dinâmica que não se pode traduzir através de números. Assim, o objeto de estudo constitui-se de significados e relações que indivíduos reais cunham em suas ações, não sendo inerte e neutro. Já o conhecimento não se reduz a meros dados avulsos entrelaçados por uma teoria explicativa e os pesquisadores, nesse ensejo, fazem parte desse processo, decifrando os fatos e conferindo-lhes significados.

A finalidade da pesquisa qualitativa não é contabilizar opiniões, mas explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre um dado assunto em questão de modo a conscientizar os/as pesquisadores/as dos seus objetos de estudos e das condições que os geram, a fim de propiciar caminhos e estratégias de solucioná-los. Delineamos a metodologia através da abordagem de pesquisa qualitativa, buscando explorar o espectro de opiniões e os diferentes discursos sobre o tema em questão (nesse caso, as estratégias pedagógicas com/para alunos/as surdos/as inclusos/as na sala de aula de matemática).

Trata-se de um estudo exploratório, o qual segundo GIL (1999) é desenvolvido com o objetivo de proporcionar uma visão geral e aproximativa do fenômeno estudado, consiste numa primeira etapa de estudo com vistas a uma investigação futura mais ampla. Para constituição do corpus realizamos sei entrevistas semi-estruturadas (GASKELL, 2008) com professores de matemática do agreste pernambucano. Estas entrevistas foram gravadas em MP3 e transcritas segundo as orientações de Marcuschi (2003). As entrevistas têm por objetivo uma apreensão minuciosa de atitudes e motivações, valores, crenças, ao que concerne à conduta dos indivíduos em determinadas situações sociais específicas. Constituindo, como afirma Farr (1982 apud GASKELL, 2008, p. 65), *“essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspectivas, ou pontos de vista sobre os fatos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista”*.

O corpus foi constituído por análises das entrevistas semi-estruturadas, optando por uma análise dos dados descritiva (GIL, 1999), dando ênfase à caracterização dos participantes da pesquisa e na exposição dos discursos sobre as estratégias pedagógicas utilizadas diante da inclusão de alunos/as surdos/as na sala de aula de matemática.

4. Resultados e conclusões

Esta seção corresponde a análise das entrevistas semiestruturadas com seis professores/as de matemática do agreste pernambucano, em específico, o que os mesmos dizem sobre as práticas pedagógicas para trabalhar com alunos surdos em sala de aula de matemática. Verificamos que os/as entrevistados/as são de religião católica. A maioria (quatro) possui nível superior e ensina em instituição escolar pública – Municipal ou Estadual – do agreste pernambucano; sendo que destes 75% possuem especialização. A maioria (83,33%) declarou estado civil solteiro/a. 75% possuíam especialização, 67% dos/as entrevistados/as estavam na faixa etária de 35 a 40 anos. Mais de 83% não cursaram nenhuma disciplina na graduação sobre o tema educação de surdos e 100% não conhecem nenhum programa do MEC sobre a Educação inclusiva.

Quando solicitados/as a falar sobre alguma atividade envolvendo pessoas surdas na escola, alguns/mas pontuam que não existe nenhuma atividade que leve em consideração as especificidades do/a estudante surdo/a, a título de exemplo trouxemos o trecho da fala de P.2:

P.2: [...] a gente sempre faz para todo mundo e procura estar inserindo ele sempre nas atividades, para ele esta dizer alguma coisa (+) apontar/ os colegas gostam de conversar/ agora assim, direcionada para surdos não.

O contexto abordado por P.2 assemelha-se aos estudos de Teixeira (2005) e Machado, et. al. (2009). Esse discurso demonstra que a inclusão esta acontecendo na lógica da concepção integracionista, onde os/as estudantes surdos devem se adaptar às condições da escola dos/as ditos/as “normais”, aos currículos elaborados para ouvintes – assujeitando-os.

Quando questionados sobre o ensino de matemática, evidenciam que o ensino de matemática hoje é muito complicado devido aos estereótipos construídos ao longo da história e, também, a forma como vem sendo trabalhado. Notemos:

P.4: ((Risos)) [...] muitas coisas a se melhorar. Como é o ensino da matemática? A gente ainda tem aquela: barreira quando se chega na sala de aula/ quando você chega/ o professor de matemática até hoje/ os alunos mesmo falam “professor eu gosto de você, é: DA matéria” que eu não gosto’.

P.5: (+) O ensino de matemática hoje está se dando quase da mesma forma que antigamente::: Que é só mera repetições de fórmulas, conheci/ o conhecimento puro e acabado sem nenhuma justificativa (+) e que:: para maioria dos alunos não faz nenhum sentido e que não vai servir de nada para eles futuramente.

A elaboração discursiva de ambos encontra-se permeada por outros discursos atrelados ao desenvolvimento da matemática ao longo da história. Discursos esses que construíram a matemática por meio da ciência “dura” e “exata”, onde saber “matemática é para poucos”. P.4 observa que estes se constituem um bloqueio, uma barreira que impede o/a aluno/a aprender os conceitos da matemática. Por outro lado, P.5 evidencia que a forma como a matemática vem sendo trabalhada - onde o ensino da matemática se constitui na explicação de conceitos, na memorização de fórmulas, regras e algoritmos – não faz sentido para os/as alunos/as.

Perguntamos também sobre as práticas pedagógicas que geralmente desenvolvem em sala de aula e a maioria dos/as entrevistados/as respondeu que procura fazer algo diferenciado - de forma geral trazem jogos, material concreto, vídeos, usam o laboratório de informática etc. - de uma forma ou de outra resgatam as Novas Tendências em Educação Matemática¹.

¹ Estas tendências em educação matemática consistem num conjunto de propostas - resolução de problemas como proposta metodológica, a modelagem, o uso de computadores, a etnomatemática, a história da matemática como motivação para o ensino de tópicos do currículo, e o uso de jogos matemáticos no ensino - que buscam colocar o aluno/a como centro do processo de ensino e aprendizagem.

P.1: [...] Gosto muito de trazer vídeos, (+) porque assim (+) eles perguntam muito a matemática – para quê eu vou usar isso na minha/ na minha vida.

P.3: Eu trago quebra-cabeça, envolvendo o assunto, eu trago jogos, trago dominó, trago música, o que estiver ao meu alcance e eu puder fazer, dependendo também do assunto que eu estou trabalhando, eu trago.

No entanto, quando interrogados sobre o planejamento da aula levando em consideração o/a aluno/a surdo/a afirmam que nada é elaborado sob a justificativa de não saber o que fazer, o que levar pra eles/as em detrimento de não ter tido formação específica. Porém, como forma de facilitar a aprendizagem, um/a professor/a diz que elabora apostilas específicas, de forma resumida, mais direta, para facilitar a compreensão do/a estudante surdo/a e outro/a disse que procurar escrever tudo que vai falar na aula.

Já ao que concernem os aspectos que dificultam o desenvolvimento da prática pedagógica com estudantes surdos/as os/as docentes ressaltam que é a falta de comunicação, o não domínio da língua de sinais, como também, alguns conteúdos que são difíceis de ensinar.

P.1: Eu acho que: se eu tivesse a linguagem de sinais me:: ajudaria muito, em poder me comunicar bem” mais’ com os alunos surdos. [...]

P.3: Na minha, eu creio que seja a:/: os assuntos, alguns assuntos que eu acho que:: é muito difícil de transmitir para eles, como uma radiação, racionalização de denominadores, é horrível’ para tentar repassar para eles [...]

Outro/a ressalta que a única dificuldade é quando o/a interprete de Libras não está em sala e outro/a dizem que mesmo que tivesse Libras não iria adiantar, pois muitos/as dos/as estudantes surdos/as não possuem domínio da Libras. Esse contexto mostra que temos mais uma lacuna a ser trabalhada, fora as dificuldades metodológicas e a comunicação entre professores/s e alunos/as, é necessário a alfabetização dos/as surdos/as na Libras.

Nesse sentido percebemos que a educação das pessoas surdas no contexto da rede pública de ensino regular não está acontecendo como deveria, os/as professores/as de matemática evidenciam que os/as estudantes surdos/as são relegados às classes dos/as ouvintes, tendo que adaptar-se à escola, às regras, às atividades – sujeitando-se ao padrão hegemônico de ensino e de aprendizagem.

No que diz respeito às estratégias pedagógicas notamos que são pensados contextos diferenciados para o ensino de matemática, mas as pessoas surdas, em sua maioria, recebem o

mesmo tratamento que os/as estudantes ouvintes sob o mote de os/as docentes não terem recebido formação específica.

Diante do exposto, percebemos a carência do tema nos currículos da maioria dos cursos de formação inicial e continuada de professores(as), consistindo numa questão que ainda precisa ser superada. Os processos de formação inicial e continuada dos docentes, especialmente nas áreas de ciências exatas e naturais, tendem a excluir ou colocar em segundo plano as questões relacionadas à sociedade, ao ser humano, às políticas públicas como, por exemplo: a violência, a diversidade cultural, a saúde, o meio ambiente, trabalho e consumo, ética, necessidades especiais etc. É preciso romper com o silêncio em relação a estes temas, elaborar currículos comprometidos com a justiça, que contemplem as questões dos grupos historicamente excluídos da escola, para, então, superarmos as práticas de normalização dos corpos e das mentes e desconstruirmos os contextos de exclusão das pessoas surdas.

5. Referências

BONDÍA, J. Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, no. 19, Jan/Abr. 2002. p. 20-28.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica: 2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 13/01/2014.

CARNEIRO, K. T. A.; LUCENA, I. C. R. de. Cultura Surda no ensino-aprendizagem da matemática. **Arquivo**, Rio de Janeiro: INES, vol.18, jul/dez, 2008. p.37-47.

CASTRO, M. C. P. de. O ensino da matemática e o aluno surdo - um cidadão bilíngue. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2010, Salvador-BA. **Anais...** Salvador-BA, 2010. p. 1-8.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1998. p.77-106.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

GESSINGER, R. M.; LIMA, V. M. do R.; BORGES, R. M. R. A formação de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10, 2010, Salvador-BA. **Anais...** Salvador-BA 2010. p. 1-8.



GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, M. C. R.. **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Editores Associados, 2002.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and Socialist Strategy: towards a radical democratic politics**. Londres: Verso, 2001.

LOPES, M. C. (Im)Possibilidades de pensar a inclusão. In: REUNIÃO DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: GT 15, 2007. p. 1-16.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. 2ª ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 104 p. (Temas & Educação, 5) ISBN 978-85-7526-283-2

MACHADO, C. D.; LIMA, E. D. de; FRANCO, A. de F. Os significados atribuídos por um grupo de educadores ao processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.27, p. 43-5, Jul./Dez, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: 2003.

MARQUES, L. P.; OLIVEIRA, F. D. de. Inclusão: Os sentidos nas/das dissertações e teses. In: REUNIÃO DA ANPED, 26, 2003, Poço de Caldas. **Anais**. Poço de Caldas: GT15. p.1-16.

MARTINS, L. A. R. A Diferença/deficiência sob uma ótica histórica. **Revista Educação em Questão**. nº 8/9 e 2/1, Natal: EDUFRN, 1998/1999.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2 ed.rev. ampl. Curitiba: Ibpex, 2008. Cap. 1. p.17-41.

NEVES, M. J. das. **A comunicação em matemática na sala de aula: obstáculos de natureza metodológica na educação de alunos surdos**. 2011. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica, Belém-PA, 2011.

OLIVEIRA, A. L. A. R. M. Os estudos culturais e a questão da diferença na educação. **Revista Educação em Questão**. Natal. v. 34, n. 20, jan./abr. 2009.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: aquisição de linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SALES, E. R. de. **A Visualização no Ensino de Matemática no Contexto da Educação de Surdos**. In: Jornada de Avaliação Continuada do PGEM. Rio Claro: UNESP-IGCE, 2011. (Seminário). Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&cad=rja&ved=0CEMQFjAD&url=http%3A%2F%2Fsbem.bruc.com.br%2FXIENEM%2Fpdf%2F80_28_ID.pdf&ei=OO6MUuPxOcjkAeF6IE4&usq=AFQjCNHRA5zjkYk7l0SzH4Kqu9P9v_hQA&bv=bv.56643336,d.eW0>. Acesso em: 18 de Fevereiro de 2011.



SARAIVA, A. C. L. C.; VICENTE, C. C. e FERENC, A. V. F. “Não estou preparado”: a construção da docência na educação inclusiva. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, vol.10, n.31, p. 645-659, Set./dez. 2010. ISSN 1981-416x.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de JANEIRO: wva, 1997.

SKLIAR, C. (org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.7-50; 103-120; 155-166.

SOUZA, M. C. de M. M. **Dificuldades no ensino da matemática para surdos**. 2009. 12f. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática). Universidade Católica de Brasília, Brasília-DF, 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TEXEIRA, K. C. A institucionalização da Surdez: Um diálogo a partir de Foucault. In: REUNIÃO DA ANPED, 28, 2005, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu/MG: GT 15. p. 1-16.

ZUIN, Elenice de Souza Lodron. Um encontro da Matemática com a Educação Especial. In: SEMINÁRIO Internacional "Sociedade Inclusiva" PUC MINAS, 1, 1999, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC MINAS, 2001. p.186-188. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCoQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sociedadeinclusiva.pucminas.br%2Fanaispdf%2Fmatesp.pdf&ei=uNLvUtHBKseTkQekloDACw&usg=AFQjCNFB5v_QUtst3rMegArsMZyUJzk7GQ&bvm=bv.60444564,d.eW0>. Acesso em: 10 de março de 2012.

ⁱ Este trabalho é parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Pensando Além dos Binômios: os discursos de professores(as) de matemática do agreste pernambucano sobre estudantes surdo(as)”, realizado na UFPE/CAA/NFD, de autoria de Andrielle Maria Pereira e orientado pela Prof.^a Dr.^a Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira, ambas pesquisadoras do grupo de Pesquisa “Pós-estruturalismo, Política e Construção de Identidades” (CNPq).