

## ESTÁGIO SUPERVISIONADO E OS DESAFIOS ENCONTRADOS: alunos surdos

Vanessa Cristina Angelotti<sup>1</sup>  
Keli Cristina Conti<sup>2</sup>

**Resumo:** Este texto relata a experiência vivenciada por uma aluna do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), enquanto cursava a disciplina Estágio Supervisionado em Matemática na Educação Básica 3, sob a supervisão de sua orientadora de estágio. Apresenta o contato com alunos surdos que frequentavam regularmente o Ensino Médio de uma escola pública estadual. Após o relato de como foi esse encontro e dos sentimentos vivenciados ao nos depararmos com essa situação, buscamos estudá-la, apresentando algumas características do surdo, a importância do contato visual e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na sua vida cotidiana e escolar, e as dificuldades encontradas para auxiliá-los na aprendizagem da Matemática. Apresentamos, também, os resultados de uma pequena entrevista, realizada com o objetivo de conhecê-los melhor, tentando mostrar as contribuições para o aprendizado não só deles, mas também para nossa futura prática pedagógica. Por fim, apontamos a necessidade da inclusão de disciplinas básicas de Educação Especial nos cursos de licenciatura, visando preparar melhor não só o futuro professor de Matemática, mas os profissionais envolvidos em educação.

**Palavras-Chave:** Licenciatura. Libras. Educação Matemática. Surdez.

## SUPERVISED TRAINING AND THE CHALLENGES THAT WERE FOUND: deaf students

**Abstract:** This text talks about the experience lived by a student of the graduation course in Mathematics of the Federal University of São Carlos (UFSCar) while she attended the discipline supervised training in Mathematics in Basic Education 3, under the supervision of her in-service training orientator. It presents the contact with deaf students, who regularly frequented high school of a state public school. After the story of how this meeting was and the feelings of coming across with this situation, we studied it, presenting some characteristics of the deaf student, the importance of the visual contact and the Brazilian Sign Language (LSB) in its daily and school life and the difficulties to assist them in the learning of Mathematics. We also present the results of a small interview carried through with the objective of knowing them better, trying not only to show the contributions for their learning, but also for our future pedagogical practice. Finally, we point out the necessity of the inclusion of basic disciplines of Special Education in the graduation courses, aiming to better prepare the future teacher of Mathematics, but also the professionals involved in education.

**Keywords:** Graduation Course. LSB. Mathematical Education. Deafness.

---

<sup>1</sup> Aluna do 8.º período da Graduação em Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Contato: [vanessa\\_angelotti88@hotmail.com](mailto:vanessa_angelotti88@hotmail.com).

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos. Contato: [keli.conti@gmail.com](mailto:keli.conti@gmail.com)

## Introdução

Gostaríamos de esclarecer que embora algumas publicações e documentos utilizem o termo “deficiência auditiva”, preferimos o termo “surdos” ao mencionarmos alguns alunos neste texto, em função de referências do Ministério da Educação (MEC) que trazem a expressão “educação escolar inclusiva para pessoas com surdez” (Damázio, 2007, p. 13) e, também, por sabermos ser essa a denominação preferida por muitos, devido ao caráter pejorativo que a expressão “deficiente” pode trazer. Segundo Skliar (*apud* GESSER, 2009), ver a surdez como deficiência é “uma forma de violência, uma vez que, da maneira como é articulada, reafirma uma espécie de desgraça, um desajuste social e individual”.

A educação inclusiva se apóia na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que, segundo Lacerda (2006, p. 167), “defende o compromisso que a escola deve assumir de educar cada estudante, contemplando a pedagogia da diversidade, pois todos os alunos deverão estar dentro da escola regular, independente de sua origem social, étnica ou linguística”.

A experiência aqui relatada está relacionada à disciplina Estágio Supervisionado de Matemática na Educação Básica 3, que faz parte da grade curricular do 7º período do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). O “estágio 3”, como é chamado, tem por objetivos, de acordo com seu plano de ensino, conhecer a situações do ensino de Matemática na realidade escolar por meio de observações participantes nas escolas do ensino básico e também propor reflexões sobre a natureza da Matemática e o seu papel na sociedade, as finalidades de seu ensino e a identidade e dimensão profissional do professor de Matemática. Fazem parte de suas atividades: conhecer, analisar e aplicar diferentes metodologias para o ensino de Matemática no Ensino Básico; apoiar o professor do campo de estágio na preparação e execução de aulas; e elaborar registros reflexivos identificando problemas ou questões de aprendizagem.

O estágio foi realizado pela aluna Vanessa Cristina Angelotti, sob supervisão da orientadora, Prof.<sup>a</sup> Keli Cristina Conti, em uma escola estadual do interior do estado de São Paulo, no primeiro semestre de 2010<sup>3</sup>. A escola é de tempo integral e os estudantes, além das disciplinas de núcleo comum, também têm aulas de música, línguas, experiências matemáticas e outras.

Nessa terceira experiência em sala de aula, foram realizadas 120 horas de estágio, por Vanessa, na escola mencionada, incluindo colaboração com a professora<sup>4</sup>, atendimento a alunos e um projeto de quatro regências, para o desenvolvimento do tema escolhido pela professora da escola, além das aulas de orientação na UFSCar. Também foi proposto no “estágio 3” que estudássemos uma situação, algo que nos chamasse a atenção, relacionado diretamente à Matemática, ou não. Esse estudo foi realizado em grupos e o de Vanessa, teve como tema a Matemática para surdos, com os objetivos de conhecer um pouco mais sobre eles e observar a importância da comunicação e da interação em sala de aula, seja ela em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), ou por meio de gestos pessoais. Posteriormente, os estudos foram compartilhados com todos os alunos da disciplina, na forma de seminários.

---

<sup>3</sup> A experiência também foi vivenciada pelo estagiário Vitor A. Pessoa.

<sup>4</sup> Sempre que mencionada, a professora que acolheu a aluna Vanessa será chamada de “professora da escola”.

Neste relato, resgatamos também os diários reflexivos elaborados por Vanessa<sup>5</sup> para a disciplina citada anteriormente.

### **Como tudo começou**

Nestes contatos que Vanessa, enquanto estagiária, manteve com as escolas públicas do Estado de São Paulo, houve uma primeira vez em que se deparou com uma situação que, até então, não imaginava que pudesse acontecer: encontrar, em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, na escola onde o estágio era realizado, dois estudantes (chamados aqui de Aluno A e Aluno B) com surdez.

Naquele momento, seu sentimento foi o de incapacidade de ação em função da presença, numa sala regular, de alunos com alguma deficiência, fato já levantado por Sales (2008):

O profissional “completo” desabou: “ela é surda, como assim?” (...). Nesse momento eu só pensava em desaparecer da sala de aula, dei um sorriso “amarelo” para os “novos alunos” que a turma havia me apresentado e voltei-me para o quadro e escrevi tudo o que eu iria ditar e a turma aproveitou meu estado atônito e fez uma bagunça ainda maior. (SALES, 2008, p.14).

Esse sentimento de incapacidade talvez não tivesse surgido se, ela, aluna da licenciatura, antes, tivesse aprendido, entre outras coisas, algo sobre a surdez ou a linguagem de LIBRAS nas disciplinas de seu curso de licenciatura. Diante daquela situação, Vanessa, como futura professora, e eu, como sua orientadora de estágio, uma das primeiras coisas que nos passou pela cabeça foi pensar se conseguiríamos ensinar matemática para aqueles estudantes. Na hora, não nos demos conta de que esse não era o primeiro de nossos desafios.

Os alunos sentavam-se no fundo da sala. Não sabemos se o faziam por alguma orientação (ou desorientação), e não encontramos nenhuma pesquisa a respeito que pudesse justificar tal atitude.

Num dos dias em que a professora da escola foi acompanhada por Vanessa, em uma das aulas nessa turma do 2º ano, aconteceu a devolutiva dos trabalhos feitos em casa pelos alunos, e mais uma coisa nos intrigou: os dois estudantes surdos tiraram “nota 10”, ao contrário do restante da classe (ou, pelo menos, da maioria). Questionada sobre se esse era um fato comum, a professora da escola disse que sim, e que acreditava que tinham ajuda para fazer as atividades em casa, pois, na sala de aula, não a recebiam, já que, além de ela não dominar LIBRAS, também não havia um intérprete presente, o que dificultava a interação entre eles.

Pudemos refletir que só nos damos conta da pessoa deficiente (seja física ou psicológica) e de suas necessidades e dificuldades quando nos deparamos com elas no nosso dia-a-dia, quando convivemos com elas, seja no âmbito escolar, ou não. Só então percebemos que muitas vezes elas precisam de meios diferentes para aprender, para se locomover, para se comunicar.

---

<sup>5</sup> Nesses momentos usamos a primeira pessoa do singular, por se tratar de reflexões de Vanessa, enquanto estagiária, mostrando seus sentimentos e angústia durante seu contato direto com os surdos, na escola. Nos momentos em que a reflexão e a busca de conhecimento se deu de forma conjunta, orientadora e estagiária, usamos a terceira pessoa do plural.

Os cursos de licenciatura nos ensinam metodologias diferenciadas e como nos comportarmos diante de uma classe, entre muitas outras coisas; mas o que fazer quando temos estudantes com esse tipo de necessidade? Diante disso, como chegamos às escolas despreparados para enfrentar tais situações, acabamos por deixar de lado esses alunos e nos preocupamos mais com o aprendizado do restante da sala do que com o deles, sem nos darmos conta se estão, ou não, compreendendo aquilo que está sendo ensinado, se precisam de ajuda, ou não. Nasceu, a partir daí, o desafio em saber como esses estudantes lidavam com a Matemática escolar, quais as dificuldades e facilidades presentes em seu processo de aprendizagem.

### **Conhecendo mais sobre o assunto**

Pudemos analisar, durante o estágio nas aulas de Matemática, na escola, que grande parte da comunicação dos dois estudantes surdos restringia-se a eles mesmos, pois seus colegas de classe e sua professora não estavam familiarizados com a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) de que eles se utilizavam. Lacerda (2006) alerta para o fato de que o surdo fica em desigualdade linguística em sala de aula e sem garantia de acesso ao que é trabalhado, por não compartilhar uma língua com seus colegas e professores. Somado a isso, Coutinho (2004) diz que tal situação faz com que muitas vezes os alunos realizem as atividades mecanicamente, desfavorecendo seu aprendizado e prejudicando a formação da sua autonomia diante de problemas, tanto os da escola quanto os do cotidiano.

Nos acompanhamentos dessa turma, enquanto estagiária, foi possível perceber que os estudantes surdos apresentavam os trabalhos e os cadernos completos, com a resolução correta dos exercícios; porém, quando tentava ajudá-los em algumas atividades propostas pela professora, demonstravam dificuldades na matemática básica, como, por exemplo, em operações simples de multiplicação e divisão (o que também acontecia com praticamente toda a turma do 2.º ano). Notava-se que o que faziam nos exercícios era apenas a reprodução do que já haviam experimentado anteriormente em outra atividade, o que deu a entender que todo o processo de resolução era mais mecânico do que pensado, refletido, concordando com Lima (2009, p. 72, *apud* Soares 2004), quando afirma que o aluno “espera que algum colega inicie a atividade para saber do que se trata. Demonstra agir por imitação, desconhecendo o porquê de realizar a atividade”.

Para grande parte dos surdos, a LIBRAS é a principal forma de comunicação, pois nela predomina o visual, os gestos, o espaço. Segundo Skliar (1998, *apud* Coutinho 2004, p. 57), “todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual”.

Além disso, alguns surdos têm a habilidade de ler os lábios, ou seja, 'decifram' aquilo que está sendo dito por meio dos movimentos que a boca realiza ao falar. No caso dos alunos A e B, a leitura labial não era utilizada e nossa forma de comunicação limitava-se à utilização de alguns gestos (e não sinais) e, principalmente, ao uso da escrita.

Quanto às línguas de sinais, segundo Garcez (*apud* Gesser, 2009), “são línguas naturais tão humanas quanto as demais e que não se limitam a um código restrito de transposição das letras do alfabeto”. Ela passou a ter o *status* linguístico na década de 60 e se origina da língua francesa de sinais; apresenta gramática, é estruturada nos níveis morfológico, sintático e semântico e os principais veículos de comunicação utilizados são as mãos e as expressões faciais.

A Língua Brasileira de Sinais, ao contrário do que muitos pensam, não é mímica; é, sim, um conjunto de sinais que se constituem num símbolo convencionalizado para nomear

alguma coisa, seja ela objeto, lugar, pessoa, entre outras coisas. Esses sinais, assim como ocorre na língua oral, apresentam variações regionais, ou seja, sinais utilizados para denominar um mesmo objeto podem ser diferentes, dependendo da região. Portanto, segundo Gesser (2009, p.12), a LIBRAS não é universal, “o que é universal é o impulso dos indivíduos para a comunicação e, no caso dos surdos, esse impulso é sinalizado”.

Ainda segundo a mesma autora, durante muitos anos, os surdos foram proibidos de utilizar a língua de sinais para se comunicarem, pois se acreditava que ela era um código secreto utilizado por eles. Assim, eram obrigados a falar (pois apenas não falam aqueles que têm problemas no aparelho fonador) e a aprender leitura labial; caso contrário, eram punidos, ficando com as mãos amarradas durante as aulas.

## **Ensino e aprendizagem dos surdos**

Coutinho (2004) também relata a sensação de impotência que os educadores experimentam quando estão diante de situações como essa. Foi assim que nos sentimos todas as vezes em que estivemos com aqueles estudantes, durante o estágio ou nas orientações na UFSCar. Enquanto tentávamos ajudá-los, questionávamos se tudo o que estávamos querendo ensinar era por eles compreendido, já que tínhamos (e temos) a consciência de que aquela não era a melhor maneira de explicar, de ensinar. Concordamos com Coutinho (2004):

Essas dificuldades são compartilhadas pelos educadores de surdos, que muitas vezes sentem-se impotentes diante de tantos obstáculos que impedem uma educação de qualidade, objetivo primeiro de qualquer educador comprometido com essa causa (...). Sendo assim, cabe àqueles que trabalham com os surdos pensar uma educação que vise atender às suas peculiaridades para que eles possam desenvolver-se de forma plena. (COUTINHO, 2004, p. 61).

O processo de ensino e aprendizagem não se apóia apenas no domínio de uma linguagem própria de um grupo (seja ela LIBRAS, Braille, entre outros, apesar de serem essas linguagens as que costumam abrir as primeiras portas para um contato mais próximo com as pessoas que delas fazem uso). É necessário que, tanto o professor quanto os colegas de classe, interajam com esses estudantes, de forma a poder ajudá-los a solucionar suas dúvidas e dificuldades na base da troca de ideias e experiências. Segundo Smith e Ryndak (apud Sales, 2008):

Também a mera proximidade não garante interações sociais de alto nível, necessitando de interações cuidadosamente planejadas. É fundamental para o desenvolvimento nos domínios acadêmico e social a capacidade do aluno de se comunicar e interagir com os colegas e com os adultos. A comunicação é a chave para o sucesso em ambas as áreas (SMITH; RYNDAK, apud SALES, 2008, p.120).

Além disso, de acordo com Skliar (apud Coutinho, 2004), com os surdos, a interação deve ser feita por meio do contato visual, pois:

A pessoa surda é vista como diferente o que significa admitir a existência da comunidade surda, das línguas de sinais, das identidades surdas e de uma forma diferente de perceber o mundo: o das experiências visuais. Isso não se limita apenas à língua de sinais, mas significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de

compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual (SKLIAR, apud COUTINHO, 2004, p. 57).

Ou seja, se o professor não está apto a se comunicar com os alunos surdos utilizando-se de sua linguagem – a de sinais –, a outra maneira de fazê-lo é por meio do visual (seja pela forma escrita ou com o uso de materiais concretos, entre outros). Mas o que se observa em muitas ocasiões (como na proposição de exercícios de ‘calcule’ e ‘resolva’) é que os alunos conseguem aprender apenas copiando, lendo e praticando aquilo já dado pelo professor, o que não deixa de ser um processo mecanicista.

O professor que dá aulas para uma turma em que existam alunos com surdez deveria contar com a presença de um intérprete (importante na relação entre surdos-ouvintes), para que esses estudantes tivessem o direito de aprender como os demais da classe, segundo o Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, Capítulo VI:

Art. 23, As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de LIBRAS – Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação (BRASIL, 2005).

No que diz respeito à categoria da instituição em que foi realizado o estágio, encontramos a seguinte menção:

§ 2.º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do distrito federal *buscarão implementar* as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação. (BRASIL, 2005, s/p. Grifos nossos)

Nesse cenário, entendemos que parece haver uma “abertura” na legislação quando menciona “buscarão implementar”, o que é diferente de estabelecer a obrigatoriedade; desse modo, o que encontramos são situações como a dessa escola onde não existem intérpretes que possam favorecer a interação entre professor-aluno com surdez.

### **Nossa ação para tentarmos compreender melhor o contexto**

Com os objetivos de conhecermos um pouco mais sobre os surdos, suas dificuldades e especificidades, e cientes da importância da comunicação e da interação em sala de aula para planejarmos um atendimento diferenciado, elaboramos um questionário, que foi aplicado, por Vanessa, aos alunos A e B.

Seguindo normas éticas, foram elaboradas três vias de autorizações para aplicação do questionário: uma a ser entregue aos pais de cada estudante (por serem menores de idade), outra, à escola, e a terceira para ser anexada na documentação de estágio, na UFSCar.

As respostas escritas do Aluno A foram entregues juntamente com a autorização assinada pelo responsável, e as do Aluno B foram redigidas por ele em um momento da aula cedido pela professora.

Abaixo, alguns trechos do questionário.

Para compreender a história de vida e a vida escolar dos alunos, foram propostas as seguintes questões, seguidas das respostas dos mesmos e de breve análise.

Há quanto tempo estudam nesta Escola Estadual?

Aluno A: 'Desde a 5ª série'.

Aluno B: 'Sim desde na escola'.

Nasceram com a deficiência auditiva? Ou perderam no decorrer dos anos?

Aluno A: 'Sim'.

Aluno B: 'Nasceram sim'.

Nota-se diferenças na estruturação das frases dos dois alunos, o que demonstra, provavelmente, que realizam leituras diversificadas daquelas feitas pelos estudantes ouvintes; e mais, tais diferenças nos levaram a pensar que o responsável pelo Aluno A escreveu as respostas dele.

Com relação ao processo de ensino e aprendizagem, foram propostas as questões:

Quais as dificuldades encontradas na escola? E em Matemática?

Aluno A: 'Nenhuma dificuldade'.

Aluno B: 'Nunca'.

Têm aulas diferenciadas, individualizadas para o melhor entendimento de um assunto tratado em sala de aula?

Aluno A: 'Sim'.

Aluno B: 'Não'.

Embora tenhamos presenciado e relatado dificuldades apresentadas pelos alunos na Matemática básica, eles afirmam não ter dificuldade, fato enfatizado pelas palavras “nenhuma” e “nunca”. Quanto ao atendimento individualizado, nota-se uma divergência nas respostas dadas pelos estudantes. Compreende-se que, talvez, ou o Aluno B não participa das aulas diferenciadas oferecidas a estudantes como ele, ou cada um interpretou diferentemente a questão: para um, as aulas diferenciadas aconteceriam durante as aulas regulares; para outro, tais aulas seriam aquelas oferecidas no período contrário de aulas.

Sobre o relacionamento e atendimento dado pelos professores:

Qual é o seu relacionamento com os seus colegas? E com os professores?

Aluno A: 'Bom'.

Aluno B: 'Sim'.

Algum professor se comunica com você através da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS)?

Aluno A: 'Não'.

Aluno B: 'Não'.

Embora procurando seguir todo o cuidado ético, descobrimos posteriormente que essa forma de questionário pode não ter sido a melhor opção a seguir, pois, de acordo com Lima (2009), “não podemos propor a alunos surdos, situações escritas da mesma forma que se propõe para os demais alunos”.

Apesar de Vanessa ter acompanhado apenas as aulas de Matemática, questionamos, orientadora e estagiária, a respeito do quanto os professores estão aptos a se comunicarem com alunos surdos, pois, nos contato que a estagiária manteve com eles, só entendiam o que ela queria explicar apenas quando escrevia ou tentava fazer alguns gestos.

### **Contribuições para a Prática Pedagógica**

Como citado anteriormente, essa foi a nossa primeira experiência com alunos portadores de surdez em uma sala de aula regular. Isto nos fez perceber o quão é importante o professor estar preparado para lidar com situações como a aqui descrita e, também, com alunos portadores de outras necessidades especiais. Pudemos vivenciar a chamada *inclusão* que, na verdade, é exclusiva, pois os alunos que ali estavam para, inclusive, se socializarem, relacionavam-se apenas entre si, já que, tanto a turma quanto os professores não sabiam a LIBRAS, meio de comunicação desses estudantes.

Sobre a inclusão, Lacerda (2006, p. 176), afirma que os envolvidos em sua implementação são “pouco responsáveis”, pois a escola deve se mostrar aberta a ela, inclusive, porque há a força da lei. Na perspectiva que aqui relatamos, segundo a mesma autora, parece que não existem problemas e que tudo está certo para a escola, para os professores, para os alunos ouvintes e surdos e para a família:

a) A escola não se preocupa mais com a questão, porque se preocupar significaria buscar outras ajudas profissionais (intérprete, educador surdo, professor de apoio etc.), e a escola pública brasileira, em geral, não conta nem com a equipe básica de educadores para atender as necessidades dos alunos ouvintes; b) *os professores*, que percebem que o aluno não evolui, mas não sabem o que devem fazer, por falta de conhecimento e preparo; c) *os alunos ouvintes*, que acolhem, como podem, a criança surda sem saber bem como se relacionar com ela; d) *o aluno surdo*, que, apesar de não conseguir seguir a maior parte daquilo que é apresentado em aula, simula estar acompanhando as atividades escolares, pois afinal todas aquelas pessoas parecem acreditar que ele é capaz; e) *a família*, que sem ter outros recursos precisa achar que seu filho está bem naquela escola (LACERDA, 2006, p. 176. Grifos da autora).

Também é preciso dizer que foi muito interessante que nós, estagiária e orientadora e também os grupos de estagiários, alunos do “estágio 3”, nos aprofundássemos em uma temática específica como essa, pois, assim, pudemos conhecer um pouco mais sobre outros assuntos tão presentes em diferentes salas de diferentes escolas e tão pertinentes à nossa formação.

Acreditamos – a orientadora e estagiária –, que, mesmo não sendo grande, nossa contribuição à professora na turma do 2º ano do Ensino Médio foi relevante, pois dedicávamos a maior parte do tempo de trabalho àqueles estudantes, tentando auxiliá-los da maneira possível a resolver os exercícios e a entender o que estavam fazendo.

Sendo assim, percebemos a necessidade não só de o professor de Matemática, mas sim de todos os docentes, terem um conhecimento mínimo acerca de Educação Especial, notadamente quanto à questão dos alunos surdos, para não reforçar essa *inclusão exclusiva* presente nas salas de aula. Assim, nossa sugestão é que seja dada mais atenção a essas questões nos currículos propostos aos cursos de licenciatura.

## Referências

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília, DF, 2005. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>.

Acesso em: 01dez. 2010.

COUTINHO, M. D. M. C. A Mediação de Esquemas na Resolução de Problemas de Matemática por Estudantes Surdos. In: **Espaço**: informativo técnico-científico do INES n.º 21 (janeiro-junho 2004)- Rio de Janeiro: INES, 2004.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento Educacional Especializado**. SEESP/SEED/MEC. Brasília, DF, 2007.

GESSER, A. **Libras?** Que língua é essa? Parábola Editorial. São Paulo, 2009.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n.º 69, p. 163-184, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 out. 2010.

LIMA, A. F. de C. Uma professora e uma aluna surda. In: CARVALHO, D. L.; CONTI, K. C. (org). **Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em Matemática**: ultrapassando os limites da sala de aula. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SALES, E. R. **Refletir no Silêncio**: um estudo das aprendizagens na resolução de problemas aditivos com alunos surdos e pesquisadores ouvintes. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará. Belém - Pará, 2008.

UNESCO/Ministry of Education and Science (1994) **Final Report on the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality**. Salamanca, Spain, 7-10 June, 1994.