

História Oral e Educação Matemática Inclusiva: narrativas de uma ex-pibidiana sobre a inclusão de um aluno surdo

DOI: <https://doi.org/10.33871/rpem.2026.15.37.11924>

Isadora de Oliveira Francisco Rodrigues¹

Amanda Ribeiro Ramalho²

Eveline Freire Ferreira Ferrari³

Renato Francisco Merli⁴

Resumo: Este estudo qualitativo, desenvolvido sob a perspectiva da História Oral, analisa a experiência formativa de uma ex-pibidiana formada no curso de Licenciatura em Matemática, a partir do acompanhamento de aulas em uma turma do ensino fundamental que incluía um estudante surdo. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma entrevista semiestruturada com a participante, buscando compreender suas percepções sobre a inclusão de um estudante surdo em aulas de matemática, a partir da dinâmica da sala de aula, estratégias pedagógicas utilizadas pela professora regente e as interações estabelecidas entre professor, intérprete de Libras e estudante surdo. A análise das narrativas evidenciou desafios relacionados à gestão da sala de aula, às limitações na formação docente para a educação inclusiva e às condições estruturais do contexto escolar. Ao mesmo tempo, foram identificadas práticas pedagógicas que favoreceram a participação do estudante, como o uso de recursos visuais, materiais manipuláveis e adaptações nas atividades propostas. Os resultados indicam que experiências formativas vivenciadas no âmbito do PIBID contribuem para ampliar a compreensão dos futuros professores sobre as demandas da educação inclusiva. Conclui-se que a inclusão de estudantes surdos no ensino de matemática requer práticas pedagógicas intencionais, colaboração entre os profissionais da escola e processos contínuos de formação docente.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Educação Matemática Inclusiva; Formação Inicial de Professores; Narrativas Docentes; Acessibilidade Linguística.

Oral History and Inclusive Mathematics Education: Narratives of a Former PIBID Scholarship Holder about the Inclusion of a Deaf Student

Abstract: This qualitative study, developed from an Oral History perspective, analyzes the formative experience of a former PIBID scholarship holder who graduated from a Mathematics teacher education program, based on her experience observing classes in a middle school classroom that included a deaf student. The research was developed through a semi-structured interview with the participant, seeking to understand her perceptions about the inclusion of a deaf student in mathematics classes, based on classroom dynamics, the pedagogical strategies used by the teacher, and the interactions established between the teacher, the sign language interpreter, and the deaf student. The analysis of the narratives revealed challenges related to classroom management, limitations in teacher education for inclusive practices, and structural conditions within the school environment. At the same time, pedagogical practices that supported the participation of the deaf student were identified, such as the use of visual resources, manipulatives, and adaptations in classroom activities. The findings indicate that formative experiences developed through PIBID can contribute to broadening teachers' understanding of inclusive

¹ Licenciada, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: isadora.2002@alunos.utfpr.edu.br - OCID: <https://orcid.org/0009-0005-7079-797X>.

² Licenciada, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: amandaramalho@alunos.utfpr.edu.br - OCID: <https://orcid.org/0009-0009-7329-6731>.

³ Professora, Colégio Estadual Cívico Militar Jardim Maracanã. E-mail: eveline.ferrari@escola.pr.gov.br - OCID: <https://orcid.org/0009-0006-8012-9825>.

⁴ Doutor, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. E-mail: renatomerli@utfpr.edu.br - OCID: <https://orcid.org/0000-0002-6781-2914>.

education in mathematics. The study concludes that the inclusion of deaf students in mathematics education requires intentional pedagogical practices, collaboration among school professionals, and continuous teacher education processes.

Keywords: Deaf Education; Inclusive Mathematics Education; Teacher Education; Teacher Narratives; Linguistic Accessibility.

1 Introdução

No campo da Educação Matemática, observa-se a consolidação e o crescimento de uma vertente de investigação dedicada à análise historiográfica dos processos que constituíram e moldaram esse amplo campo de reflexões e pesquisas. Essa perspectiva tem sido denominada História da Educação Matemática (Garnica, 2015). Entre as diversas temáticas investigadas nesse domínio, destaca-se a historiografia da formação de professores que ensinam matemática, temática que, há várias décadas, vem sendo problematizada e discutida de maneira recorrente em pesquisas desenvolvidas no meio acadêmico (Moraes, 2020).

Nesse contexto, compreender historicamente os processos que envolvem a formação de professores que ensinam matemática também implica considerar as transformações sociais, políticas e educacionais que passaram a demandar práticas pedagógicas mais inclusivas. A ampliação do acesso à escola por diferentes grupos sociais, especialmente estudantes com deficiência, tem provocado reflexões sobre o papel do professor e sobre a necessidade de repensar metodologias, recursos didáticos e formas de interação em sala de aula.

Nesse cenário, torna-se relevante investigar como experiências formativas vivenciadas durante a formação inicial de professores contribuem para a construção de práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Embora existam pesquisas sobre educação matemática inclusiva, ainda são relativamente escassos estudos que analisam, a partir das narrativas de futuros professores ou egressos de programas de formação docente, como essas experiências são significadas no contexto da prática escolar.

Nesse sentido, a formação docente passa a ser compreendida como um processo que deve preparar o professor para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar, incorporando práticas pedagógicas que garantam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes (Mantoan, 2003; Imbernón, 2011). Assim, as discussões acerca da formação docente no campo da Educação Matemática passam a dialogar diretamente com os princípios da educação inclusiva, caracterizando a importância de preparar professores para atuar em contextos educacionais marcados pela heterogeneidade.

Nos últimos anos, o debate sobre educação inclusiva ganhou espaço nas discussões sobre ensino, embora ainda seja novidade para muitos. Um dos grandes desafios dos professores

é garantir que todos aprendam de forma efetiva, respeitando as necessidades de cada um. Nesse cenário, o ensino de matemática para estudantes surdos em turmas regulares exige adaptações pedagógicas específicas, como o uso de recursos visuais e a constante interação com intérpretes de Libras, promovendo uma aprendizagem significativa. Essas práticas são respaldadas pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que assegura o direito a um sistema educacional inclusivo e reforça a importância de garantir, além do acesso, a permanência e o aprendizado do aluno (Brasil, 2015).

Dentro desse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem desempenhado um papel importante. Ao colocar os licenciandos em contato direto com as escolas, o programa permite que eles compreendam, na prática, o que significa atuar em um ambiente inclusivo. Como afirma Nóvoa (2019, p. 14), “ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes”. É na convivência com colegas e com o dia a dia da escola que se constrói uma identidade docente aberta à inovação e preparada para lidar com diferentes situações. Ainda segundo Nóvoa (2019), passar por experiências inclusivas durante a formação ajuda o futuro professor a enxergar o aluno com deficiência não como um problema, mas como um sujeito de direitos — um princípio que está em sintonia com o que prevê a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

Assim, este estudo busca responder à seguinte questão de pesquisa: *como uma ex-pibidiana percebeu e interpretou as práticas de inclusão de um estudante surdo nas aulas de matemática durante sua experiência de acompanhamento no âmbito do PIBID?* Diante desse cenário, este trabalho⁵ adota a História Oral como abordagem metodológica, compreendida como uma das perspectivas investigativas presentes no campo da História da Educação Matemática, especialmente em estudos que buscam compreender experiências, trajetórias e práticas docentes a partir dos relatos dos sujeitos envolvidos nesses processos (Garnica, 2015). Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é analisar, por meio da metodologia da História Oral, as percepções de uma ex-pibidiana sobre a inclusão de um estudante surdo em aulas de matemática, a partir de sua experiência de acompanhamento de uma turma do ensino fundamental durante sua participação no PIBID.

A investigação toma como fonte principal uma entrevista realizada com a ex-pibidiana, buscando compreender suas percepções sobre a experiência vivenciada no contexto da educação matemática inclusiva. O artigo está organizado da seguinte forma: na próxima seção, a fundamentação teórica discute os principais desafios da educação matemática inclusiva, com

⁵ Destaca-se que este artigo é uma ampliação dos resultados já publicados no I Encontro Paranaense de Educação Matemática Inclusiva – EPEMI.

ênfase no ensino para alunos surdos; em seguida, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados e alguns aspectos da História Oral; posteriormente, realiza-se a análise da entrevista com a ex-pibidiana, destacando suas percepções e observações sobre as práticas pedagógicas em sala de aula; por fim, nas considerações finais, são apresentadas reflexões acerca das contribuições dessa experiência para a formação de professores e para o fortalecimento de práticas inclusivas no ensino de matemática.

2 Alguns aspectos Teóricos da Educação Inclusiva

O ensino de matemática em contextos inclusivos impõe desafios concretos, sobretudo para professores em formação. Mais do que seguir diretrizes curriculares, é necessário desenvolver práticas pedagógicas que considerem a diversidade presente nas salas de aula e garantam condições efetivas de participação dos estudantes no processo educativo. Nesse sentido, a educação inclusiva envolve transformações nas concepções pedagógicas, na organização das práticas de ensino e na forma como os professores compreendem as diferenças entre os alunos. Conforme destaca Mantoan (2003), a inclusão escolar pressupõe a reorganização do sistema educacional para que todos os estudantes possam participar das atividades escolares em condições de equidade, superando modelos pedagógicos tradicionalmente estruturados para um aluno considerado “padrão”.

Ao falar sobre inclusão, precisamos entender que ela vai além da presença física do aluno em sala de aula. Trata-se de criar um ambiente onde todos consigam participar ativamente e crescer no seu próprio ritmo. Nessa perspectiva, a inclusão educacional implica repensar as formas de interação em sala de aula, as estratégias didáticas e as linguagens utilizadas no processo de ensino, de modo que a diversidade dos estudantes seja considerada parte constitutiva da prática pedagógica (Mantoan, 2003; Skliar, 1998). No caso específico dos alunos surdos, o uso diário da Libras não é apenas uma questão formal ou burocrática. É preciso garantir que esses estudantes tenham acesso ao conteúdo, com o auxílio constante de um intérprete nas atividades escolares.

Além disso, a literatura sobre educação de surdos destaca que os processos de ensino e aprendizagem devem considerar as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. A Libras constitui uma língua de modalidade visuoespacial e, por isso, a organização das aulas, a disposição da sala, o uso de recursos visuais e a clareza das representações matemáticas tornam-se elementos fundamentais para favorecer a compreensão dos conceitos (Quadros, 2004; Skliar, 1998). Nesse sentido, práticas pedagógicas que valorizem imagens, esquemas,

manipulação de materiais e representações visuais podem contribuir significativamente para o ensino de matemática em contextos bilíngues.

Nesse sentido, a Lei nº 14.191/2021 reforça esse compromisso com a educação bilíngue para surdos, reconhecendo a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda. Ela deixa claro que escolas precisam oferecer materiais adequados e que os professores estejam capacitados para ensinar nesse modelo de educação inclusiva (Brasil, 2021). Embora a Língua Portuguesa seja a língua oficial de ensino no Brasil, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a presença de estudantes surdos em salas regulares exige a adoção de estratégias que garantam acessibilidade linguística.

Nesse cenário, autores como Mantoan (2003) ressaltam que a inclusão escolar implica repensar não apenas os recursos didáticos, mas também as concepções pedagógicas que orientam o trabalho docente. A inclusão pressupõe reorganizar práticas, currículos e formas de interação em sala de aula, de modo que a diversidade dos estudantes seja considerada como parte constitutiva do processo educativo e não como um obstáculo ao ensino.

Porém, mesmo com essas conquistas, a formação docente ainda apresenta falhas consideráveis. Silva e Vianna (2019) destacam que, na prática, muitos professores de matemática nunca receberam uma formação específica que os preparasse adequadamente para atuar com alunos surdos. Isso gera insegurança, dificuldades na adaptação dos conteúdos e torna mais complicado planejar atividades que realmente sejam inclusivas. Os autores lembram ainda que não é suficiente depender apenas da presença do intérprete, pois cabe ao professor garantir que todos participem ativamente das aulas (Silva; Vianna, 2019).

Outra questão importante, abordada por Anjos, Silva e Carneiro (2021), é a falta de materiais e pesquisas específicas sobre ensino de matemática para alunos surdos. Essas lacunas tornam ainda mais urgente que os docentes busquem alternativas práticas para tornar as aulas mais acessíveis e interessantes. Estratégias como jogos educativos, recursos concretos, tecnologias digitais e modelagem matemática podem contribuir significativamente para tornar os conceitos mais claros e facilitar o envolvimento dos alunos. Para isso, no entanto, é preciso que o professor esteja aberto a novas experiências e ao aprendizado constante.

No campo da Educação Matemática, diferentes estudos também apontam que a mediação visual e a construção de significados por meio de múltiplas representações são particularmente relevantes para estudantes surdos, uma vez que favorecem a articulação entre linguagem, símbolos matemáticos e representações espaciais (Nunes; Moreno, 2002). Assim, compreender como essas estratégias são mobilizadas no cotidiano escolar pode contribuir para ampliar o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas no ensino de matemática.

Por fim, a colaboração entre professor e intérprete é essencial para uma inclusão efetiva. Essa parceria garante que o aluno surdo consiga acompanhar as atividades, compreender plenamente o conteúdo ensinado e se sentir verdadeiramente acolhido na escola (Anjos; Silva; Carneiro, 2021). Entretanto, compreender como essas interações ocorrem no cotidiano da sala de aula e quais sentidos são atribuídos a elas pelos sujeitos envolvidos requer abordagens investigativas que valorizem as experiências e narrativas dos participantes.

Nesse contexto, metodologias qualitativas, como a História Oral, possibilitam acessar relatos e interpretações construídas a partir das vivências dos sujeitos, permitindo compreender de forma mais aprofundada os processos educativos em contextos inclusivos.

2 História Oral e os Procedimentos Metodológicos

A História Oral é uma abordagem qualitativa que busca compreender, por meio de narrativas, as experiências de sujeitos envolvidos em determinados contextos históricos e sociais. Neste estudo, adota-se uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, desenvolvida a partir da metodologia da História Oral, buscando compreender as percepções e interpretações de uma ex-pibidiana acerca das práticas de inclusão no ensino de matemática vivenciadas durante sua participação no PIBID.

Garnica (2010) define a História Oral como um processo de “investigar o dito, o não dito e, muitas vezes, de tangenciar o indizível e seus motivos”. Conforme apontam Silva e Souza (2007, p. 141), a história oral era “utilizada mais comumente na História e nas Ciências Sociais [...]”, trazendo consigo “[...] uma intenção comum a qualquer área que dela se utiliza: a valorização de narrativas orais como fontes de pesquisa”.

As narrativas orais são, assim, vistas pela história oral como fontes a partir das quais torna-se possível uma maior aproximação aos significados atribuídos às realidades vividas por quem narra, já que busca (em grande parte dos casos) preservar, em uma apresentação quase literal das narrativas coletadas por meio de entrevistas, as legitimidades próprias do narrador (Silva; Souza, 2007, p. 142).

A citação de Silva e Souza (2007) destaca que a História Oral atribui centralidade às narrativas dos sujeitos como fontes legítimas para a compreensão das experiências vividas. Nessa perspectiva, os relatos não são vistos apenas como registros de fatos, mas como expressões dos significados que os narradores atribuem às suas próprias vivências. Ao preservar, na medida do possível, a forma original das narrativas, essa abordagem valoriza a

voz do sujeito e possibilita uma compreensão mais próxima das interpretações e sentidos construídos sobre as práticas e contextos educacionais.

A História Oral, quando aplicada à educação matemática, possibilita resgatar vivências singulares e coletivas, proporcionando uma análise rica das práticas pedagógicas e de suas implicações no processo formativo dos professores e alunos (Garnica, 2007).

A pesquisa foi desenvolvida a partir da vivência de uma ex-pibidiana do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que atuava no Colégio Estadual Cívico Militar Jardim Maracanã na cidade de Toledo – Paraná. O foco foi o acompanhamento de uma turma do 8º ano do ensino fundamental, que contava com um aluno surdo em contexto de inclusão, mediado por uma professora intérprete.

A produção dos dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada conduzida de forma síncrona, via Google Meet, com duração aproximada de uma hora e trinta minutos. A entrevista foi organizada a partir de um roteiro previamente elaborado, composto por dez questões abertas, voltadas a compreender as percepções da ex-pibidiana acerca das dinâmicas da sala de aula, das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor e das interações estabelecidas no contexto de inclusão do aluno surdo. As perguntas abordaram aspectos como a organização das aulas de matemática, a participação do estudante surdo, a mediação realizada pela intérprete de Libras, as estratégias de inclusão adotadas pelo professor e as aprendizagens decorrentes dessa experiência formativa no âmbito do PIBID.

1) Como era a dinâmica da turma do 8º ano nas aulas de matemática, segundo suas observações?; 2) Como é a recepção do aluno surdo na turma na sua percepção como observadora?; 3) Como você percebeu o interesse do aluno surdo pelas aulas de matemática?; 4) Você teve alguma orientação prévia no PIBID para observar situações de inclusão de alunos com deficiência?; 5) Que recursos ou estratégias você percebeu que o professor de matemática utilizava para incluir o aluno surdo no ensino da matemática?; 6) Durante as aulas, como você observou o equilíbrio entre atender as necessidades do aluno surdo e dos demais alunos?; 7) Como você observou a interação entre o aluno surdo, o intérprete de LIBRAS e o professor de matemática?; 8) Na sua visão, houve ações por parte da turma ou da escola que contribuíram para a inclusão do aluno?; 9) Durante o período que você acompanhou as aulas pelo PIBID, você percebeu alguma evolução no aprendizado matemático do aluno surdo?; 10) O que essa experiência como ex-pibidiana observando a inclusão do aluno surdo nas aulas de matemática te ensinou sobre práticas inclusivas?

Em consonância com os pressupostos da História Oral, a entrevista foi gravada, transcrita e posteriormente analisada, buscando preservar, tanto quanto possível, a integridade

das narrativas produzidas pela participante. O processo analítico seguiu uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo, na qual os relatos foram examinados com o objetivo de identificar elementos significativos relacionados às práticas pedagógicas observadas, às interações entre professor, intérprete e estudante surdo, bem como às reflexões da ex-pibidiana sobre a inclusão no ensino de matemática. Dessa forma, a análise das narrativas permitiu compreender como a experiência vivenciada no contexto do PIBID contribuiu para a construção de percepções sobre práticas inclusivas e sobre a formação inicial de professores que ensinam matemática.

4 Análise da Entrevista

Nesta seção, são analisadas as narrativas produzidas na entrevista, buscando compreender as percepções da participante sobre o contexto observado durante sua atuação no PIBID. A partir de sua experiência de acompanhamento das aulas de matemática em uma turma do 8º ano do ensino fundamental, a entrevistada relata elementos do cotidiano da sala de aula, destacando desafios enfrentados pela professora regente e aspectos relacionados à presença de um aluno surdo em uma turma regular. Como relata: *“Durante minha participação no PIBID, tive a oportunidade de acompanhar a turma do 8º ano B em suas aulas de matemática. Por lá identifiquei os desafios enfrentados pelo professor regente e a inclusão de um aluno surdo em uma sala de aula regular”*. Esse trecho inicial introduz o cenário observado e orienta as reflexões apresentadas ao longo da análise.

Ao responder à primeira pergunta da entrevista — *“Como era a dinâmica da turma do 8º ano nas aulas de matemática, segundo suas observações?”* — a ex-pibidiana destacou que um dos principais desafios enfrentados pela professora regente estava relacionado às conversas excessivas entre os estudantes durante as aulas. De acordo com seu relato, *“as conversas fora do conteúdo, muitas vezes relacionadas à vida pessoal dos estudantes, acabam dificultando bastante a dinâmica da aula e a condução do conteúdo”*. Além disso, a participante mencionou a ocorrência frequente de brincadeiras entre os alunos e situações de desrespeito entre colegas, fatores que, segundo sua percepção, interferiam no andamento das atividades propostas pela professora. Esses elementos apontam para uma dinâmica de sala de aula marcada por dificuldades relacionadas à disciplina e à manutenção da atenção dos estudantes, aspectos que podem impactar diretamente o desenvolvimento das aulas de matemática e a organização das práticas pedagógicas.

Na sequência, ao responder à pergunta *“Como é a recepção do aluno surdo na turma,*

na sua percepção como observadora?”, a ex-pibidiana destacou um aspecto relevante no contexto da educação inclusiva contemporânea: a presença de estudantes com necessidades educacionais específicas em turmas regulares. Em seu relato, a participante menciona que a turma contava com um estudante surdo que ainda se encontrava em processo de alfabetização em Libras e que era acompanhado por uma professora intérprete responsável por auxiliá-lo durante as aulas. Segundo a entrevistada, essa mediação era fundamental para possibilitar a participação do estudante nas atividades desenvolvidas em sala, evidenciando o papel da intérprete como elemento central no processo de inclusão e no acesso do aluno ao conteúdo escolar. Esse cenário revela a complexidade das interações presentes na sala de aula inclusiva, envolvendo professor, intérprete e estudante surdo, e aponta para a necessidade de compreender como essas relações se estabelecem no cotidiano das aulas de matemática.

Segundo Silva e Vianna (2019), ainda é relativamente recente, para muitos professores, a compreensão de que a efetivação da inclusão exige mudanças nas concepções que orientam as propostas educacionais e as práticas pedagógicas. Muitos docentes relatam não se sentirem preparados para atuar em turmas que incluem estudantes com necessidades educacionais específicas, especialmente quando essas demandas exigem adaptações nas estratégias de ensino. No entanto, a necessidade de promover práticas inclusivas é reafirmada em documentos orientadores da educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância de garantir que todos os estudantes — incluindo aqueles com deficiência — tenham acesso a uma educação de qualidade em contextos de ensino regular.

A inclusão, nesse sentido, configura-se como um movimento que ultrapassa o âmbito estritamente pedagógico, estando diretamente relacionado à garantia de direitos e à participação social das pessoas com deficiência. Como destacam Dellani e Moraes (2012), trata-se de um movimento internacional de luta das pessoas com deficiência e de seus familiares pela conquista de espaço, reconhecimento e oportunidades dentro da sociedade. Assim, a presença de estudantes com diferentes tipos de deficiência nas salas de aula da escola regular não deve ser compreendida como um desafio isolado para o professor, mas como a concretização de um direito assegurado constitucionalmente: o direito de todos à educação.

Essa perspectiva pode ser observada no relato da entrevistada ao comentar a recepção do estudante surdo pela turma. Segundo a ex-pibidiana:

“Ele é respeitado pelos colegas e mantém uma relação de amizade mais próxima com um aluno que se senta ao seu lado e que, inclusive, aprendeu algumas palavras em Libras para facilitar a comunicação. Fora isso, sua interação com os demais colegas de sala e de outras turmas é limitada, restrita a cumprimentos. Sua participação em sala depende fortemente da

presença da professora intérprete, que atua como ponte entre ele, os colegas e a professora de matemática. E em relação à escola, ações foram desenvolvidas entre os professores para que o estudante sempre sente na primeira fileira e também a presença da intérprete para auxiliar na sua interação na sala”.

Esse relato indica que, embora a interação social do estudante ainda apresente limitações, existem iniciativas por parte da escola e da turma que contribuem para favorecer sua participação no ambiente escolar. Ao responder à pergunta “*Na sua visão, houve ações por parte da turma ou da escola que contribuíram para a inclusão do aluno?*”, a entrevistada reforça que o estudante mantém relações positivas com alguns colegas e que essas interações são frequentemente incentivadas pela professora intérprete, que atua como mediadora da comunicação durante as aulas.

Outro episódio mencionado pela ex-pibidiana refere-se ao uso de um recurso pedagógico produzido pelos pibidianos da escola: um quadro de tabuada confeccionado em madeira. Segundo seu relato:

“Esse quadro foi um material que nós fizemos para ela em um quadro de madeira. A professora o levou para a sala e foi utilizado em uma atividade em que ela propôs pequenas operações de raciocínio lógico envolvendo multiplicação. Muitas vezes, o aluno surdo se levantava, ia até o quadro de madeira da tabuada, olhava a operação que ele precisava, virava o quadro, conferia e voltava para a mesa para continuar fazendo a atividade. Esse quadro eu achei muito legal e gostei bastante. Acho interessante destacar esse recurso, porque ele contribuiu de forma positiva para a inclusão do aluno, pois além dele outros estudantes usavam o material da mesma forma”.

Esse episódio reforça, o que autores como Borges (2013), Fernandes e Healy (2023) e Nogueira e Borges (2023) afirmam, a relevância do uso de recursos visuais e manipuláveis no ensino de matemática em contextos inclusivos. O material permitiu que o estudante surdo participasse da atividade de forma mais autônoma, utilizando o recurso como apoio para verificar os resultados das operações propostas. Além disso, o fato de o material ser utilizado por toda a turma contribuiu para que sua utilização não fosse percebida como um recurso exclusivo para o aluno surdo, favorecendo uma dinâmica mais integrada entre os estudantes.

Esse tipo de recurso dialoga com estudos da Educação Matemática que destacam a importância de materiais manipuláveis e representações visuais na construção de significados matemáticos, especialmente em contextos inclusivos. No caso de estudantes surdos, tais recursos podem favorecer a compreensão conceitual ao articular representações visuais e ações concretas, contribuindo para ampliar as possibilidades de participação nas atividades escolares

(Borges, 2013; Nunes; Moreno, 2002).

Essa situação reforça a perspectiva defendida por Dellani e Moraes (2012), segundo a qual a inclusão se concretiza quando as práticas pedagógicas possibilitam a participação de todos os estudantes no processo educativo.

Ao responder à pergunta *“Durante as aulas, como você observou o equilíbrio entre atender as necessidades do aluno surdo e dos demais alunos?”*, a ex-pibidiana destacou que a professora regente procura tratar todos os estudantes de maneira equitativa, buscando atender tanto às dificuldades gerais da turma quanto às necessidades específicas do estudante surdo. Segundo a entrevistada, esse acompanhamento ocorre principalmente durante a realização das atividades em sala, momento em que a professora, juntamente com os pibidianos, circula pela sala observando os cadernos dos alunos e oferecendo auxílio conforme as dificuldades apresentadas.

A entrevistada afirma que *“a professora regente sempre procura tratar todos os alunos da mesma maneira”*, acrescentando ainda que *“o equilíbrio da professora em atender o aluno surdo e atender os demais alunos é um equilíbrio que eu considero perfeito”*. Ela também ressalta que o estudante conta com o apoio de diferentes agentes educacionais, incluindo a professora regente, os pibidianos e a professora intérprete, o que contribui para ampliar as possibilidades de acompanhamento de sua aprendizagem.

Nesse contexto, destaca-se também o papel da professora intérprete, que, segundo o relato da entrevistada, se envolve ativamente no acompanhamento do conteúdo trabalhado em sala de aula. De acordo com a ex-pibidiana, *“ela estuda junto com ele, acompanha o conteúdo da sala e tenta entender tudo o que está sendo trabalhado, para que, quando ele pedir ajuda sobre como fazer, ela também saiba responder”*. Esse relato indica que a atuação da intérprete não se limita à tradução linguística, mas envolve também um esforço de compreensão dos conteúdos matemáticos abordados nas aulas.

Essa relação evidencia que a inclusão do estudante surdo no ensino regular depende de um trabalho colaborativo entre diferentes profissionais da escola. Nesse contexto, a articulação entre professor, intérprete e outros agentes educativos torna-se elemento fundamental para garantir condições de participação e aprendizagem, especialmente em disciplinas como a matemática, nas quais a linguagem simbólica e as representações visuais desempenham papel central.

Essa observação dialoga com a reflexão de Mantoan (2003), ao afirmar que os serviços de apoio especializados — como a atuação de intérpretes de língua de sinais — não substituem o papel do professor responsável pela sala de aula, mas devem atuar como suporte para

favorecer o acesso dos estudantes ao conhecimento escolar. Segundo a autora, a responsabilidade pelo ensino continua sendo do professor da turma, cabendo aos serviços de apoio contribuir para ampliar as possibilidades de participação dos estudantes com deficiência.

Esse aspecto torna-se ainda mais manifesto quando se analisa a interação entre o professor de matemática, a intérprete de Libras e o estudante surdo. Ao responder à pergunta *“Como você observou a interação entre o aluno surdo, o intérprete de Libras e o professor de matemática?”*, a entrevistada descreve uma dinâmica marcada pela cooperação entre os profissionais envolvidos. Segundo seu relato:

“Geralmente, quando a professora não consegue explicar algum conteúdo para o aluno no formato de Libras, ela chama algum pibidiano ou vai até a professora. Nós temos uma carga grande de conteúdos que também tivemos dificuldade em aprender, e por termos passado por essas dificuldades, conseguimos explicar melhor para o aluno”.

Ela também menciona que, em algumas situações, os pibidianos recorrem a explicações escritas como estratégia para auxiliar o estudante: *“nós gostamos de escrever no caderno do aluno para tentar explicar para ele, e essa é a forma que a gente encontra de ajudar esse estudante na questão da matemática”.*

Apesar dessa rede de apoio existente na sala de aula, a entrevistada relata que a presença da professora intérprete nem sempre ocorre durante todo o período das aulas. Em resposta à pergunta *“Como você percebeu o interesse do aluno surdo pelas aulas de matemática?”*, a expibidiana descreveu uma situação em que a intérprete precisou sair mais cedo da escola, e ela própria foi convidada pela professora regente a auxiliar o estudante, considerando que havia cursado recentemente a disciplina de Libras na universidade. Segundo seu relato:

“Em uma das aulas, pude auxiliá-lo diretamente utilizando sinais de Libras e recursos visuais, o que contribuiu significativamente para sua compreensão. Fiquei encantada com sua dedicação: ele usava os dedos para contar e, ao mesmo tempo, fazia sinais, demonstrando verdadeiro esforço para aprender. Seu foco principal está na resolução dos exercícios, mais do que na memorização dos nomes dos conteúdos”.

Esse episódio revela não apenas o interesse do estudante pelas atividades matemáticas, mas também sua mobilização de diferentes estratégias para compreender e resolver as tarefas propostas. Para a entrevistada, essa experiência foi particularmente significativa, pois demonstrou que o estudante não se mantinha alheio às atividades desenvolvidas em sala de aula, mas buscava participar e compreender o conteúdo trabalhado, ainda que por meio de estratégias próprias de resolução.

Dentro do curso de Licenciatura em Matemática, a entrevistada citou, ao responder à

pergunta “*Você teve alguma orientação prévia no PIBID para observar situações de inclusão de alunos com deficiência?*”, que a matriz curricular contempla algumas disciplinas voltadas à temática da inclusão. Entre elas, destacam-se Educação Matemática Inclusiva I e II (sendo esta última optativa), Libras, Laboratório de Matemática, Projeto Integrador, Didática da Matemática e Metodologia e Prática de Ensino de Matemática na Educação Básica. Segundo a entrevistada, essas disciplinas contribuem para que os licenciandos desenvolvam competências relacionadas à construção de práticas pedagógicas inclusivas e à elaboração de materiais didáticos adaptados às necessidades de diferentes estudantes.

Quadro 1 – Disciplinas do curso que envolvem inclusão

Disciplina	O que é aprendido
Educação Matemática Inclusiva I e II (essa última como disciplina optativa)	<i>“aprendemos a desenvolver aulas e materiais inclusivos para usar na sala de aula com diversas deficiências”;</i>
Libras	<i>“aprendemos o básico da Língua Brasileira de Sinais e também termos matemáticos no idioma, o que foi uma base importante para a comunicação com aluno surdo”;</i>
Laboratório de Matemática	<i>“onde aprendemos a desenvolver materiais adaptados para alunos com necessidades específicas diversas para o ensino da matemática”;</i>
Projeto Integrador	<i>“no qual elaboramos sequências didáticas inclusivas, com foco em atender todos os alunos”;</i>
Didática da Matemática	<i>“onde refletimos sobre práticas pedagógicas voltadas à inclusão”;</i>
Metodologia e Prática de Ensino de Matemática na Educação Básica	<i>“onde também tínhamos discussões e atividades voltadas para o ensino inclusivo, porém trazendo à tona fortemente o uso de metodologias ativas”.</i>

Fonte: elaborado pelos autores com dados da pesquisa.

De acordo com o relato da entrevistada, o conjunto dessas disciplinas contribui para que o futuro professor desenvolva conhecimentos e reflexões voltados à inclusão no contexto da educação básica. A formação inicial, nesse sentido, busca preparar o licenciando para atuar em salas de aula marcadas pela diversidade de estudantes, oferecendo subsídios teóricos e metodológicos que possam orientar práticas pedagógicas inclusivas. Tal perspectiva dialoga com a proposta formativa apresentada no próprio curso de Licenciatura em Matemática da instituição, que destaca como objetivo a formação de professores com sólida base nos conhecimentos matemáticos e pedagógicos, aliados a valores humanos, aspectos culturais e autonomia para a formação continuada.

Nesse contexto, é importante considerar que a formação docente não se encerra com a conclusão da graduação. Como destaca Nóvoa (2019), o desenvolvimento profissional do professor constitui um processo permanente, marcado pela necessidade de constante atualização e reflexão sobre a prática pedagógica. Em um cenário de transformações nas demandas educacionais e nas concepções de ensino, a formação continuada torna-se elemento fundamental para que os professores possam lidar com os desafios emergentes do contexto escolar, entre eles aqueles relacionados à educação inclusiva.

Em relação às práticas observadas na sala de aula, ao responder à pergunta “*Que recursos ou estratégias você percebeu que o professor de matemática utilizava para incluir o aluno surdo no ensino da matemática?*”, a entrevistada destacou que a professora regente utilizava frequentemente recursos visuais em suas aulas. Segundo seu relato, “*a professora de matemática utiliza recursos visuais com frequência, principalmente slides disponibilizados pelo RCO⁶, que são ricos em imagens e conteúdos objetivos. Ela também adapta atividades para a sala, evitando longos textos e priorizando enunciados curtos e visualmente compreensíveis*”. Esse tipo de adaptação mostra-se particularmente relevante no caso do estudante observado, que apresentava dificuldades relacionadas à leitura e interpretação da língua portuguesa.

A partir desse relato, observa-se que a professora buscava adaptar suas estratégias didáticas de modo a favorecer a compreensão dos conteúdos matemáticos por parte de todos os estudantes da turma. A utilização de slides com forte presença de elementos visuais, aliada à elaboração de atividades com enunciados mais diretos e objetivos, pode contribuir para tornar o conteúdo mais acessível, especialmente para estudantes que apresentam barreiras linguísticas no processo de aprendizagem. Nesse sentido, como destacam Anjos, Silva e Carneiro (2021), no ensino de matemática para alunos surdos o professor precisa mobilizar diferentes recursos pedagógicos que favoreçam a compreensão dos conceitos matemáticos e possibilitem aos estudantes desenvolver estratégias próprias para a resolução de problemas.

A análise do relato da entrevistada também evidencia o esforço da professora regente em atender às necessidades de todos os estudantes da turma. Ao adaptar enunciados, priorizar recursos visuais e reorganizar suas estratégias didáticas, a docente assume um papel ativo na mediação do conhecimento matemático, buscando criar condições para que os alunos participem das atividades propostas. Essa postura indica que a inclusão do estudante surdo não depende exclusivamente da presença da intérprete de Libras, mas também da intencionalidade

⁶ Registro de Classe Online: sistema da rede estadual de ensino do Paraná que permite registrar a frequência dos alunos e acessar planos de aula com sugestões pedagógicas e metodológicas.

pedagógica do professor na organização das práticas de ensino.

Além disso, observa-se que a professora mobilizava diferentes abordagens pedagógicas relacionadas às tendências da Educação Matemática. Segundo o relato da entrevistada, foram identificadas práticas que dialogam com o uso de jogos e materiais concretos — como no caso das atividades envolvendo a tabuada, que eram frequentemente percebidas pelos estudantes como desafios ou competições entre colegas —, com o uso de tecnologias digitais, já que a turma frequentava semanalmente o laboratório de informática para realizar atividades na plataforma Khan Academy, e com propostas que se aproximavam da modelagem matemática, especialmente em atividades presentes nos materiais do Registro de Classe Online (RCO), que envolviam situações contextualizadas e problemas não convencionais.

Ao responder à pergunta *“Durante o período que você acompanhou as aulas pelo PIBID, você percebeu alguma evolução no aprendizado matemático do aluno surdo?”*, a ex-pibidiana destacou que, ao longo do tempo, o estudante passou a manifestar maior compreensão dos conteúdos trabalhados. Segundo seu relato, embora o aluno mantivesse uma interação social mais limitada com os colegas, ele era respeitado pela turma, que *“não ficava fazendo chacota”* e, em geral, respondia de forma cordial quando ele buscava estabelecer algum tipo de contato.

Na última pergunta da entrevista — *“O que essa experiência como ex-pibidiana, observando a inclusão do aluno surdo nas aulas de matemática, te ensinou sobre práticas inclusivas?”* — a entrevistada afirmou ter percebido avanços significativos no processo de aprendizagem do estudante. Em suas palavras, *“hoje ele é um menino que finalmente entendeu como os números inteiros funcionam e como funcionam as operações”*, destacando ainda que o aluno passou a demonstrar maior autonomia na realização das atividades propostas. Como exemplo, ela menciona o trabalho com frações, relatando que *“ele conseguiu fazer as multiplicações de fração sozinho”*.

Para a entrevistada, essa evolução evidencia que a adoção de práticas pedagógicas inclusivas, associadas ao acompanhamento contínuo do estudante e ao apoio da professora intérprete, contribuiu para ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem do aluno surdo nas aulas de matemática. De modo geral, a análise da entrevista indica que o processo de inclusão observado ocorreu de maneira gradual, marcado tanto por avanços quanto por desafios. Observou-se que as estratégias pedagógicas adotadas pela professora regente, a colaboração entre os profissionais envolvidos e as experiências formativas vivenciadas no âmbito da licenciatura e do PIBID contribuíram para favorecer a participação do estudante nas atividades da turma.

Entretanto, os relatos também evidenciam que ainda existem limitações relacionadas às

condições estruturais e formativas presentes no contexto escolar. Tais aspectos reforçam a importância de ampliar investimentos em políticas de formação inicial e continuada de professores, bem como de fortalecer práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano das escolas, de modo a garantir que a presença de estudantes com deficiência nas salas de aula regulares seja acompanhada de condições efetivas de participação e aprendizagem.

Esses elementos indicam que compreender as experiências vividas no cotidiano escolar, a partir das narrativas dos sujeitos envolvidos, pode contribuir para ampliar o debate sobre formação docente e educação matemática inclusiva, evidenciando tanto avanços quanto desafios presentes na implementação de práticas pedagógicas voltadas à inclusão.

5 Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo analisar, por meio da metodologia da História Oral, as percepções de uma ex-pibidiana sobre a inclusão de um estudante surdo em aulas de matemática, a partir de sua experiência de acompanhamento de uma turma do ensino fundamental durante sua participação no PIBID. A partir dessa vivência, buscou-se compreender também as estratégias adotadas pela escola e pelo professor regente, bem como as impressões da licencianda sobre os desafios e possibilidades da inclusão no ensino de matemática para alcançar-se o objetivo. Ao privilegiar a narrativa da participante como fonte de análise, a pesquisa inclusive procurou evidenciar como experiências formativas vividas no contexto escolar podem contribuir para a construção de sentidos sobre a prática docente e sobre o papel do professor diante dos desafios da educação inclusiva.

Ao dar visibilidade à narrativa de uma ex-pibidiana, o estudo também contribui para ampliar o debate sobre a formação inicial de professores de matemática, evidenciando como experiências vivenciadas em programas como o PIBID podem influenciar a construção de percepções e práticas relacionadas à educação inclusiva.

Os relatos analisados evidenciam que, embora ainda existam lacunas significativas na formação docente, iniciativas como o PIBID, aliadas a disciplinas específicas voltadas à Educação Inclusiva e à Libras, contribuem para preparar os futuros professores para atuar com responsabilidade em contextos de diversidade, sensibilidade pedagógica, capacidade de adaptação e reflexão crítica sobre seu papel como professor de matemática em uma escola diversa. Além disso, a experiência relatada evidencia, ainda, o potencial do programa como espaço privilegiado de formação docente, especialmente no que se refere ao contato com práticas inclusivas. Nesse sentido, o PIBID se apresenta como um espaço formativo relevante

por possibilitar a aproximação entre universidade e escola básica, permitindo que os licenciandos vivenciem situações concretas do cotidiano escolar e reflitam sobre elas à luz dos conhecimentos construídos durante a formação inicial.

A atuação da professora regente, com uso de recursos visuais, adaptação de atividades e colaboração com a intérprete de Libras, demonstrou esforços concretos para garantir a participação do aluno surdo, ainda que com limitações estruturais e humanas, como a ausência ocasional da intérprete em sala. Essas estratégias indicam que práticas pedagógicas sensíveis às especificidades linguísticas e comunicacionais dos estudantes surdos podem favorecer sua participação nas atividades escolares, sobretudo quando articuladas a uma postura docente aberta ao diálogo, à adaptação de recursos e ao trabalho colaborativo com outros profissionais da escola.

A pesquisa permitiu verificar que a inclusão escolar vai além do cumprimento da legislação: exige práticas pedagógicas intencionais, formação continuada e compromisso coletivo da comunidade escolar. A experiência da ex-pibidiana revelou o potencial transformador da escuta ativa e da convivência com a diferença, tanto para sua formação profissional quanto para a reflexão sobre o papel do professor de matemática na promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Nesse processo, a escuta das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no contexto escolar — característica central da abordagem da História Oral — mostrou-se fundamental para compreender como a inclusão se materializa no cotidiano das salas de aula e quais desafios ainda precisam ser enfrentados.

Reconhece-se, contudo, que a limitação de trabalhar com apenas uma entrevistada e um único caso específico — o de um aluno surdo — restringe a possibilidade de generalizações. Ainda assim, os dados obtidos oferecem pistas valiosas sobre o processo de inclusão no cotidiano escolar e podem inspirar outras investigações. Mais do que produzir generalizações, a análise buscou compreender uma experiência singular, valorizando as narrativas e percepções da participante como forma de iluminar aspectos do processo de inclusão que muitas vezes permanecem invisíveis em abordagens mais amplas.

Sugere-se que futuras pesquisas ampliem o número de participantes, incluindo múltiplas vozes (professores, intérpretes, gestores e os próprios alunos com deficiência), além de explorar diferentes níveis de ensino e deficiências. Também seria relevante investigar os impactos a longo prazo das experiências do PIBID na prática docente dos egressos, bem como propor e avaliar formações continuadas que articulem teoria e prática na perspectiva da inclusão. Investigações dessa natureza podem contribuir para aprofundar o debate sobre a formação de professores de matemática em contextos inclusivos e para fortalecer a produção de

conhecimentos que dialoguem diretamente com os desafios vivenciados nas escolas.

Conclui-se que a inclusão do aluno surdo no ensino de matemática não depende apenas de legislações ou da presença do intérprete, mas de uma prática pedagógica comprometida, colaborativa e em constante construção, na qual o professor assume papel central como mediador do conhecimento e promotor da participação de todos os estudantes. Assim, promover uma educação matemática inclusiva implica reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e desenvolver práticas pedagógicas capazes de garantir condições efetivas de participação e aprendizagem para todos os estudantes.

Referências

ANJOS, Geysa Sousa dos; SILVA, Samara Leandro Matos da; CARNEIRO, Rogerio dos Santos. Desafios no ensino de matemática para alunos surdos em sala de aula inclusiva.

Revista Humanidades e Inovação, v. 8, n. 37, 2021. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3187>. Acesso em: 18 jun. 2025.

BORGES, Fábio Alexandre. **Educação matemática para surdos**: contribuições para o ensino e aprendizagem de matemática. Curitiba: CRV, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1-14, 7 jul. 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm. Acesso em: 18 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 18 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 3, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 18 jun. 2025.

DELLANI, Marcos Paulo; MORAES, Deisy Nara Machado de. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. **Revista de Educação do Unideau**, v. 7, n. 15, p. 1-13, jan./jun. 2012. ISSN 1809-6220. Disponível em: <https://doceru.com/doc/1nc18vn>. Acesso em: 19 jun. 2025.

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali; HEALY, Lulu. Rumo à Educação Matemática inclusiva: reflexões sobre nossa jornada. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 7, n. 4, p. 28-48, 2023. DOI: 10.26843/rencima.v7i4.1204. Disponível em:

<https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/1204>. Acesso em: 8 mar. 2026.

GARNICA, A. V. M. História Oral e Educação Matemática: um inventário. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2007. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/19>. Acesso em: 18 jun. 2025.

GARNICA, A. V. M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 32, n. 2, p. 29-42, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/134443>. Acesso em: 8 mar. 2026.

GARNICA, A. V. M. Uma agenda para a História da Educação Matemática no Brasil? **Revista de História da Educação Matemática**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/10>. Acesso em: 18 jun. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano Escolar).

MORAIS, Marcelo Bezerra de. Para compor histórias: uma análise documental sobre a formação de professores de matemática no Rio Grande do Norte (1920 a 1980). **Revista Paranaense de Educação Matemática**, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 263–287, 2020. DOI: 10.33871/22385800.2020.9.18.263-287. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/6182>. Acesso em: 8 mar. 2026.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. BORGES, Fábio Alexandre. **Surdez, Inclusão e Matemática** - vol. 2. Ucrânia, Editora CRV, 2023.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 18 jun. 2025.

NUNES, Terezinha; MORENO, Constanza. An intervention program for promoting deaf pupils' achievement in mathematics. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 7, n. 2, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/deafed/7.2.120>. Acesso em: 8 mar. 2026.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVA, Heloisa da; SOUZA, Luzia Aparecida de. A História Oral na Pesquisa em Educação Matemática. **Boletim de Educação Matemática**, v. 20, n. 28, p.139-162, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=291221871008>. Acesso em: 08 mar. 2026.

SILVA, J. A.; VIANNA, C. C. S. Aluno surdo incluído na sala de aula regular: que percepções e reflexões apontam os professores que ensinam matemática? **Educação Matemática em Revista**, [S. l.], v. 24, n. 65, p. 81–96, 2019. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/emr/article/view/1945>. Acesso em: 18 jun. 2025.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.