



LIBRAS E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

LIBRAS AND TEACHER TRAINING: CHALLENGES FOR MATHEMATICS TEACHING

Valdineia Ferreira dos Santos Piasson¹

Renata Aparecida de Souza²

Cláudia Landin Negreiros³

Maria Elizabete Rambo Kochhann⁴

Resumo

O presente trabalho objetiva fazer uma reflexão sobre a formação inicial e continuada de uma professora e o ensino de Matemática para alunos surdos do ensino regular. Para tanto, abordamos a formação inicial e complementar de professores, especificamente, a formação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como possibilidade de ressignificação de sua prática docente no ensino de Matemática no contexto de sala de aula. Nesse contexto, tratamos do relato de uma professora cursista de um programa de pós-graduação em LIBRAS e Educação Inclusiva, em andamento, ofertado pelo Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT via Universidade Aberta do Brasil – UAB, no polo da cidade de Barra do Bugres-MT. O trabalho pautou-se na perspectiva da pesquisa qualitativa. A produção dos dados desenvolveu-se por meio da entrevista semiestruturada e questionário, e os resultados apontaram para a existência de algumas lacunas na formação inicial, no que se refere à formação em LIBRAS, e sobre o descompasso entre o discurso de inclusão e a sua efetivação na prática no âmbito escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, LIBRAS, Formação de Professores, Ensino de Matemática.

Abstract

The present work aims to reflect on the initial and continued formation of a teacher and the teaching of mathematics for deaf students of regular education. For this, we discuss the initial and complementary training of teachers, specifically, the training in Brazilian Sign Language - LIBRAS, as a possibility of re-signification of their teaching practice in the teaching of Mathematics in the context of the classroom. In this context, we studied the report of a teacher and academic of a postgraduate program in LIBRAS and Inclusive Education, underway, offered by Mato Grosso Federal Institute through Open University of Brazil - UAB, at the pole of the Barra do Bugres City in Mato Grosso State. The work was based on the qualitative research perspective. The data

¹ Mestra em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM/UNEMAT). Secretária Municipal de Educação Cultura e Esporte – SMEC. Barra do Bugres-MT/ Brasil. valpiasson@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós – Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM – UNEMAT, Barra do Bugres-MT/ Brasil. Secretária de Estado de Educação – SEDUC Araputanga-MT. renatalibras78@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professora Adjunta III da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e do Programa de Pós – Graduação *Stricto Sensu* em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM – UNEMAT- Barra do Bugres-MT/ Brasil. clnegreiros@unemat.br

⁴ Doutora em Educação para a Ciência. Docente efetiva na Licenciatura em Matemática - Educação Matemática da Universidade Federal do Sudoeste do Pará - UNIFESPA - Campus Santana do Araguaia – PA/Brasil. beterambo@gmail.com

production was developed through a semi-structured interview and questionnaire, and the results pointed to the existence of some gaps in the initial formation, in relation to the formation in LIBRAS, and on the mismatch between the inclusion discourse and its practice in school.

Keywords: Inclusive Education, LIBRAS, Teacher training, Mathematics Teaching.

1. Introdução

A educação escolar tem sido um dos principais debates da atualidade com vistas ao desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária. Assim, a educação contemporânea atribui à escola novos papéis e novas perspectivas.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva propõe uma perspectiva de solidariedade e desenvolvimento das potencialidades de todos alunos, em um movimento de educação humanista comprometida com a aprendizagem e com os aspectos sociais. Nessa direção, para que essa Educação Inclusiva aconteça de fato, Kotari e Lacerda (2014) enfatizam que “[...] devemos nos ater às especificidades de cada aluno, respeitar sua identidade (história e cultura) e construir ações para sua permanência na escola” (KOTARI; LACERDA, 2014, p. 201).

Diante das novas realidades educacionais, a Língua Brasileira de Sinais, doravante LIBRAS, compõe esse novo cenário, e, por isso, consideramos pertinente estudos com esse enfoque. Nessa direção, optamos por evidenciar alguns desafios da formação docente para o ensino de Matemática para alunos surdos. Para tanto, selecionamos, via sorteio, dentre os alunos do curso de pós-graduação em LIBRAS e Educação Inclusiva do Instituto Federal de Mato Grosso – IFMT via Universidade Aberta do Brasil – UAB e, uma cursista residente no município de Barra do Bugres-MT.

A professora selecionada possui licenciatura em Matemática, complementação pedagógica em Pedagogia e em Letras Libras, e também está cursando graduação em Sistemas de Informação. Atua há sete anos na docência na educação Básica, e nesse ano de 2018 é professora titular da turma de alfabetização de escola pública. Sua primeira e única experiência com o ensino da Matemática para aluno surdo aconteceu no ano de 2013, com uma aluna do 6º ano do Ensino Fundamental.

O curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Libras e Educação Inclusiva é direcionado para professores de todas as áreas e ofertado na modalidade a distância, via plataforma Moodle, que é um software livre de apoio à aprendizagem, num ambiente virtual, oferecido

pela Universidade Aberta do Brasil – UAB e Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT. Especificamente este curso, iniciou-se em junho de 2017 com previsão de término em junho de 2019.

De acordo com informações da plataforma do curso, os alunos pertencem a diversas cidades do Estado de Mato Grosso, dentre elas: Barra do Bugres, Campo Novo do Parecis, Cuiabá, Porto Estrela, Nova Olímpia, Tangará da Serra, com um total de 39 cursistas participantes iniciais, sendo destes 24 residentes em Barra do Bugres.

2. Aspectos Metodológicos

Na busca por estratégias em desenvolver este trabalho, consideramos importante os apontamentos de Fonseca (2002, p. 20), que afirma que pesquisa científica “é um resultado de um inquérito ou exame minucioso”, pela possibilidade de estar mais próximo do objeto que será investigado.

Nesse sentido, “A pesquisa é um processo permanente e inacabado. Processa-se através de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma intervenção no real”. (FONSECA, 2002, p. 20).

Desse modo, a pesquisa foi de caráter qualitativo, pois “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 14).

D`Ambrosio ressalta que a pesquisa qualitativa “é o caminho para escapar da mesmice. Lida e dá atenção às pessoas e à suas ideias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas [...]” (D`AMBROSIO, 2006, p. 21).

Como instrumentos de produção dos dados, optamos em aplicar um questionário com perguntas fechadas e entrevista semiestruturada, gravada em áudio, que versaram sobre a formação inicial e continuada da professora cursista, com ênfase em Educação Inclusiva e o ensino de Matemática e também LIBRAS. A entrevista foi transcrita, o que nos possibilitou discussões para este trabalho. Nas fala da professora optamos em destacá-las usando fonte em itálico.

3. LIBRAS apontamentos iniciais

As políticas educacionais em nosso país têm apontado a formação continuada de professores como uma das estratégias para dar continuidade aos estudos dos professores, com vistas à melhoria do ensino. No entanto, os discursos estruturam sentidos, que nos levam a refletir sobre qual melhoria estamos discutindo, e em que posição sujeito interpelamos ou somos interpelados pelos discursos das políticas educacionais e pelas realidades vivenciadas nas escolas, pois “as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos” (ORLANDI, 2000, p. 21).

Trazendo a discussão para o campo das políticas educacionais, temos que:

Discursos são sobre o que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Os discursos incorporam significado e o uso das proposições e palavra. Dessa forma, certas possibilidades de pensamento são construídas. (...) Os discursos sustentam ou privilegiam certas relações e tipos de interação, certas formas e práticas organizacionais, certas formas de autopercepção e de autoapresentação e, ao mesmo tempo, excluem outras (MAGUIRE; BALL in BALL; MAINARDES, 2011, p. 176).

Tais apontamentos nos levam a refletir sobre as discussões de Martins (2008) referente ao pensamento de Gramsci.

Segundo a visão Gramsciana, a educação ganha um duplo papel ético-político. De um lado ela é utilizada para manter a situação vigente forjando nas massas o consenso em relação a visão de mundo de classe dominante e dirigente e adequando o comportamento dos subalternos as necessidades do grupo no poder. De outro, a educação pode também ser utilizada para disputar o poder, criando as condições subjetivas para romper a hegemonia em vigor e, assim possibilitar a construção de uma nova civilização (MARTINS, 2008, p. 297).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial (2007), a Declaração de Salamanca (1994) defende que as escolas regulares, na perspectiva inclusiva, são mais eficazes na defesa e no combate a atitudes discriminatórias. Além disso, o documento ressalta que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, enfatizando que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p. 330), e assim, para a Política Nacional de Educação Especial:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2007, p.1).

O aumento de discussões e de documentos fomentam a política educativa na perspectiva de uma escola inclusiva, o que vem evidenciando a urgência desse debate para toda sociedade. Por isso é tão importante destacar os princípios da Educação Inclusiva que foram fundamentados pela Declaração de Salamanca (1994), a saber:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Essas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível, de aprendizagem para todos através de currículo adequado, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respectivas comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 11-12).

Nesse novo cenário de discussões de uma escola inclusiva, existem leis que contemplam as especificidades da surdez que têm se destacado, como por exemplo, a Lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, como meio de comunicação e expressão.

Embora a criação vários documentos que regularizam o processo inclusivo no Brasil, permanece a necessidade de se discutir e ao mesmo tempo reavaliar as políticas públicas inclusivas, e a esse respeito, Rosa e Baraldi (2018) enfatizam que:

O processo de inclusão escolar no Brasil ainda requer aprimoramento, seja pela definição de políticas educacionais que garantam condições para que os dispositivos legais com direitos já prescritos se efetivem, seja pela transformação da escola em um espaço que valorize a diversidade humana, mas que, ao mesmo tempo considere a singularidade de cada aluno (ROSA; BARALDI, 2018, p. 7)

Desse modo, ao refletir sobre as políticas públicas inclusivas de acesso ao ensino básico, percebe-se que as escolas, de uma maneira geral, não têm negado matrículas para a entrada dos alunos surdos nas escolas de ensino regular, público alvo da Educação Especial. Nessa perspectiva, Rosa e Baraldi (2018) ressaltam que:

Hoje, parece que com consciência, nenhum profissional da educação se coloca contrário a que os alunos, público- alvo da educação especial, estudem na classe comum com seus pares da mesma idade. Todavia, permitir a matrícula desses alunos na classe comum não é garantia de que acontecerá o seu pleno desenvolvimento, **tampouco de que o professor conseguirá trabalhar com a turma toda, considerando essa nova perspectiva de inclusão escolar** (ROSA; BARALDI, 2018, p. 7 grifos nossos).

Todavia, entendemos que o professor é um dos sujeitos principais para que a inclusão dos alunos se concretize no ambiente escolar, mas ainda persistem práticas pedagógicas que adotam metodologias que direcionam o aprendizado para apenas um grupo de alunos que, historicamente, foram considerados aqueles que, por não possuírem nenhuma característica própria que os diferencie dos demais, são capazes de aprender conteúdos das mais diversas disciplinas, ou seja: “A maioria das escolas ainda adotam metodologias que levam em conta a homogeneidade da turma. Tal premissa é contrária à perspectiva da inclusão escolar [...]” (ROSA; BARALDI, 2018, p. 7).

Para combater essa realidade que ainda persiste no ambiente escolar é preciso que se busque alternativas nos ambientes formativos docentes, para que os mesmos consigam ultrapassar esse modelo de ensino que, ao longo dos anos, tem deixado marcas profundas nos educandos e entender que os professores não são culpados pelo fracasso educacional desses meninos e meninas. Nessa perspectiva, podemos considerar que:

O professor tem um papel fundamental como agente no processo de inclusão escolar e a ele não deve ser atribuída a culpa pelo insucesso ou a não concretização da Educação Inclusiva planejada pelas leis. A comunidade escolar e as universidades devem discutir mais o assunto e promover mais ações de formação e conscientização dos profissionais e alunos com vistas às atitudes inclusiva (ROSA; BARALDI, 2018, p. 12).

As revelações apresentam um pouco da realidade educacional que possivelmente compõem muitos dos municípios brasileiros, em um contexto de ausência do poder público com relação à formação inicial e continuada dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva do aluno surdo, bem como políticas públicas destinadas a essa modalidade educacional.

É importante destacarmos que, em cada país ou comunidade linguística, há sua própria língua de sinais, ou seja, as línguas de sinais não são universais. No Brasil, por meio da Lei Federal nº 10.436/2002, a denominação LIBRAS passa a ser mais disseminada.

É relevante destacarmos que o Brasil não é um país de uma monocultura, e nessa diversidade, LIBRAS não é a única língua de sinais no Brasil. Estudos do grupo de

Diversidade Linguística do Brasil (GTDL) revelam que são mais de 210 idiomas: “180 indígenas, 30 faladas por comunidades de imigrantes das línguas de sinais usadas por comunidades surdas, fora o próprio português, que possui variações regionais e de classe sociais” (IPEA, 2011, p. 1).

A diversidade da LIBRAS diferencia-se por especificidades, tais como a configuração de mão, movimentos, pontos de articulação, partes do corpo, expressões não manuais, todo esse conjunto organiza as unidades básicas da LIBRAS. O movimento é um parâmetro de ampla complexidade e pode assumir uma multiplicidade de formas. Por isso é muito importante compreender que a LIBRAS é uma língua em construção.

Assim a LIBRAS é utilizada pela comunidade surda como forma de comunicação visual-espacial. Para compreendermos um pouco mais de LIBRAS são oportunas as definições de linguística de Quadros e Karnopp (2004, p. 15) que delineiam a linguística como “estudo científico das línguas naturais e humanas”.

Atualmente, a LIBRAS, após diversas lutas, possui o reconhecimento de uma forma de comunicação e expressão, seu sistema linguístico tem natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria e variações regionais. As áreas de conhecimento que geralmente estudam LIBRAS são a fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática.

Diante de todas as especificidades do universo da LIBRAS é necessário ater-se a questões pertinentes ao ensino, à necessidade de compreender as interações enunciativas, os contextos e as relações comunicacionais.

4. LIBRAS e o ensino da Matemática para alunos surdos

A formação inicial da professora pesquisada aconteceu no ano 2011, por uma universidade pública, em que a carga horária específica de LIBRAS foi de 60h. No entanto, diante da realidade enfrentada pela professora, ela resolveu ampliar sua formação com uma complementação pedagógica específica em Letras LIBRAS, e devido a essa formação, ingressou no curso de pós-graduação em LIBRAS e Educação Inclusiva (UAB).

Em seu relato, foi possível perceber a preocupação quanto ao aprendizado de LIBRAS para atuar com os alunos surdos, incluso no ensino regular. Ela enfatizou a importância dos professores buscarem compreender a língua de sinais, assim como mostra o excerto seguinte em que relata a importância de especialização específica em LIBRAS.

No meu caso não foi algo novo, pois eu já estudava, mas eu acho que pra quem nunca fez, [...], é uma base teórica, é importante. A base teórica é interessante [...] eu acho que é importante porque o docente nunca sabe qual é o público alvo, você está aqui hoje, você não sabe que aluno virá para você amanhã. O ruim é que a escola quer trabalhar a inclusão, mas só que não se prepara o profissional.

A educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial tem avançado consideravelmente, pois hoje alunos e seus familiares reivindicam seus direitos em frequentar os espaços formativos e esse posicionamento fez com que muitos professores têm buscado aperfeiçoamento profissional, como menciona a professora que participou da nossa pesquisa. Desse modo, podemos entender um movimento inclusivo que faz com que:

A realidade da inclusão de educandos com necessidades especiais na educação brasileira tem impedido os professores que já estão atuando a buscar por conhecimentos sobre como agir pedagogicamente com estudantes cegos, surdos, cadeirantes, com altas habilidades ou transtornos globais etc, visto que sua formação inicial não contemplou tais conhecimentos (BORGES; NOGUEIRA, 2018, p. 40).

A professora ressalta a importância do conhecimento teórico. No entanto, é pertinente destacar que o aprendizado do aluno surdo não se reduz apenas ao aprendizado de LIBRAS, não que essa ação não seja necessária, mas outros aspectos, tais como o ensino visual da Matemática, devem ser levados em consideração, tal como afirmam Borges e Nogueira (2018).

Se o canal de comunicação é visual, abrem-se muitas possibilidades de atuação docente, que requerem, no entanto, uma educação que já poderia estar contribuindo também para os ouvintes há mais tempo. Nessa educação, como a exploração maior dos aspectos visuais, podemos incluir, com maior efetividade, o uso do computador e diversos *softwares* matemáticos, a aplicação de jogos adequados aos temas matemáticos, cartazes, figuras, além de boa parte das metodologias de ensino de Matemática atualmente difundidas (BORGES; NOGUEIRA, 2018, p. 48).

Outrossim, os professores que estão diretamente ligados ao ensino na Educação Básica devem ter conhecimento das especificidades do aprendizado do aluno surdo, portanto, é necessário, por parte do professor regente, o conhecimento sobre metodologias de ensino para atender à demanda formativa desses sujeitos. E a esse respeito, Campos (2014) enfatiza que:

Lembre-se que não é simplesmente a formação de professores proficientes em Libras que solucionará os problemas da educação dos surdos. Isso envolve também o reconhecimento dos aspectos didáticos e metodológicos

adaptados à cultura surda e à língua de sinais, que são diferentes de uma aula destinadas a alunos ouvintes Educação inclusiva não significa apenas ofertar acesso dos alunos às escolas ou à língua, é necessário a formação profissional específica para se trabalhar com esses alunos, e, também, saber lidar com as diferenças de cada aluno e interagir de forma correta com cada um deles. (CAMPOS, 2014, p. 38).

Por isso, a disseminação do contexto da perspectiva educacional da Educação Inclusiva para todos os docentes e profissionais da educação e toda a sociedade se faz necessária e urgente. Nessa direção, Borges e Nogueira (2018) ressalta que:

E se a escola não inclui satisfatoriamente seus alunos sem maiores comprometimentos psicológicos, motores etc, com o ingresso de educandos surdos, deficientes visuais, cadeirantes, entre outros, a possibilidade de inclusão compromete-se, caso não haja significativas mudanças em diversos aspectos, desde as estruturas prediais até outros fatores, como é o caso da formação inicial e continuada dos professores e profissionais da educação que irão atuar com essa diversidade cada vez maior, de forma diferente de ouvir, de ver, de caminhar, de pensar e aprender no interior da sala de aula (BORGES; NOGUEIRA, 2018, p. 43).

A esse respeito, também, o relato da professora aponta a sua percepção quanto à necessidade de que o professor precisa estar em constante formação, sempre buscando novas possibilidade de aprender e também para ensinar, pois segundo Nogueira e Zanquetta (2013):

O que não se pode deixar de considerar é que o surdo não ficará livre das restrições impostas pela surdez apenas com a aceitação da sua peculiaridade linguística e cultural. É preciso continuar investindo na ampliação das possibilidades de experiência do surdo. Mais do que o ouvinte, o surdo precisa de um “método ativo” de educação para compensar a ausência de um canal importante de contato com o mundo (NOGUEIRA; ZANQUETTA, 2013, p. 39).

Assim, a formação do professor é imprescindível, e podemos perceber no relato da professora essa necessidade formativa quando a mesma reconhece que o conhecimento de LIBRAS e da pessoa surda deveria vir desde a formação inicial, fazendo relação com o conhecimento teórico, pois muitas vezes há um distanciamento do que se aprende na universidade e a realidade em sala de aula no ensino regular, tal qual o excerto abaixo:

Devia vir ter desde lá, porque a gente estuda tudo bonitinho, a gente vê a parte teórica toda bonitinha, mas na prática é totalmente diferente, então a gente sai de lá aprendendo sozinho, quem tem vontade de aprender, aprende, quem não tem, vai colocar seu aluno lá jogado.

O relato da professora nos permite observar uma preocupação com a inclusão no ensino regular e a negligência quanto ao ensino e à aprendizagem dos alunos surdos. Essa inquietação ficou evidenciada também no relato de sua experiência escolar com uma aluna do 6º ano. Vejamos:

[...] só fazia leitura labial e não falava, ela só se comunicava por papel, aí o que acontecia: o professor dava a aula, ela ia lá desenhava e o professor dava a nota. Pronto! ele avaliava com o mínimo! Ela só era passada com o mínimo!

Esse recorte pode nos indicar que a inclusão que a escola fez, foi o de apenas permitir que a aluna tivesse acesso ao ensino regular, porém as condições de permanência e do aprendizado, como prevê a política de Educação Inclusiva, foram negligenciadas.

Diante das falas da professora, podemos conjecturar que a aluna não teve o mínimo de acesso aos conhecimentos necessários de cada disciplina, limitando-se a uma comunicação totalmente restrita, oralizada do docente. Assim, essa aluna para a escola foi caracterizada como “ineficiente”, que não alcançava os índices mais elevados devido a sua surdez, situação em que de acordo com os relatos da professora pesquisada, buscou soluções.

Ao se deparar com essa realidade, a professora, naquela época com apenas dois anos de experiência, e que naquela turma a sua disciplina seria de Matemática, viu-se diante de um grande desafio, qual seja:

Quando eu entrei, que comecei a ver, e via a necessidade dela fazer, [...] aí eu comecei a alfabetizar ela desde o início, [...] ela estava na 5ª série e só sabia escrever o nome dela! Uma bola de neve.

O que podemos observar é que a aluna, mesmo estando no 6º ano do Ensino Fundamental, o que corresponderia à 5ª série, ainda não estava alfabetizada. Dessa forma, houve a necessidade de iniciar um trabalho de alfabetização com a aluna, e ao proceder com a proposta de alfabetização, a professora foi descobrindo novas possibilidades de ensino de Matemática, nos quais destaca os desafios que enfrentou.

Até eu descobrir que ela era surda, pois eu não sabia qual era a deficiência dela, a mãe nunca tinha ido na escola, a escola não falava, até que um dia os meninos mesmos, entre si, que falaram, que ela era surda, ela não escuta, pois tinha alunos lá que já estavam há três anos e já conheciam ela.

A professora destaca ainda que as demais profissões também precisam compreender que é importante o conhecimento em LIBRAS. Desta forma:

Não é só na educação que é necessário LIBRAS, pois o surdo vai ao dentista, ao médico, ele é cidadão [...].

Essa ênfase da professora é muito pertinente, pois LIBRAS não é necessário somente na escola. O que deveria ocorrer, primeiramente, é que a sociedade se organizasse para atender a pessoa surda, ou é a pessoa surda que deve se preparar para a sociedade? Acreditamos que esse é um movimento mútuo, indissociável, pois aprendemos a conviver e a viver com as nossas experiências em conjunto com o outro, que se desenvolve nas relações cotidianas. Nessa direção, conforme elucida Gewietz e Cribb (2011, p. 132), “não basta simplesmente identificar tensões ou dilemas embutidos no trabalho dos profissionais que atuam na prática (...)”.

Nesse prisma, é importante e urgente que a sociedade como um todo se reconheça como indivíduos coletivos. Entendemos que seria certamente impossível que todas as pessoas não surdas dominassem a LIBRAS, porém todos podem, independentemente disso, estar dispostos a reconhecer essa diferença, não como um problema, mas como um nova maneira de comunicação e de melhorar a relação entre as pessoas.

De acordo com a professora, a principal dificuldade do ensino de Matemática é o fato da criança não ser alfabetizada, e isso pode ser aplicado às demais disciplinas. Perguntou-se, então, qual foi a principal dificuldade do ensino de Matemática para essa aluna.

Por ela não ser alfabetizada. Ela não era alfabetizada! Criança que não é alfabetizada, ela não aguenta Matemática, Português, não aguenta História, não aguenta nada. Então, não era uma questão de eu não conseguir trabalhar com ela.

Essa fala da professora no leva a questionar: como uma aluna do 6º ano do ensino fundamental não está alfabetizada? E que, de acordo com a professora, só sabia escrever o primeiro nome. Sabemos que a não aprendizagem dos alunos vem elevando negativamente os índices do ensino de Matemática em nosso país. Tais discussões sobre esses índices de aprendizagem têm fomentado políticas de formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido, quanto aos recursos que a professora utilizou para o ensino de Matemática para a criança surda, ela destaca:

Usei muito material como ábaco. Para ela conseguir associar, eu levava bolitas para ela conseguir fazer identificação de quantidade. Trabalhei nessa sala só sete meses, eu estava cobrindo uma licença, [...] até outubro,

depois veio outro professor, só que nesse intervalo eu já tinha conseguido conversar com a mãe, ela já estava com todo material de alfabetização, [...] até então eu era de Matemática, mas eu me lembro que eu usava livros de geografia de história e ela começou a desenvolver.

Quanto ao apoio pedagógico e ao Atendimento Educacional Especializado - AEE na escola, a professora relata que, no ano e que ela estava nessa escola, não havia suporte direcionado para a Educação Inclusiva na perspectiva de LIBRAS.

Devido a essa experiência com a aluna, a professora passou a se interessar por LIBRAS e buscou fundamentar-se por meio da complementação no curso de Licenciatura em Letras LIBRAS, o que de acordo com ela, contribuiu para que ela pudesse proporcionar uma boa orientação à família e à escola.

Quanto ao curso de pós em LIBRAS, ela aborda que, em sua opinião, a base teórica do curso está bastante fundamentada, porém, por se tratar de um curso de pós-graduação específico, deveria ter mais aulas presenciais, pois, de acordo com a professora, possibilitaria maior desenvolvimento dos cursistas na língua de sinais.

Em relação ao apontamento da entrevistada, quanto às aulas presenciais, foi possível observar, na ementa do curso, que o mesmo é composto por 12 disciplinas, dentre elas, as de LIBRAS I, II, III, e IV, que são as disciplinas de atividades específicas para LIBRAS, que somam 160 horas de atividades *on-line*, e mais oito encontros presenciais de 4 horas, previstos para ocorrerem em agosto, setembro, outubro e novembro de 2018, contabilizando 32 horas de atividades práticas de LIBRAS.

4. Considerações Finais

Diante dos relatos da professora, a sua formação em licenciatura em Matemática não foi suficiente em relação à disciplina específica de LIBRAS para sua formação docente. Porém, na complementação pedagógica do curso de Pedagogia, com ênfase em LIBRAS, essa realidade mudou, pois sua escolha por essa complementação se deu diante dos desafios educacionais em que ela enfrentava em relação ao ensino para alunos surdos, e de perceber que o ensino de Matemática requer novas perspectivas e estratégias de ensino na perspectiva da Educação Inclusiva.

De acordo com a professora, a principal dificuldade para o ensino de Matemática para alunos surdos é a de não estarem alfabetizados, o que nos leva a conjecturar a necessidade de políticas públicas de formação específica para professores alfabetizadores

nesse âmbito, bem como, fomento de tecnologias educacionais e novos espaços colaborativos. Considerando que a alfabetização é uma etapa muito importante da aprendizagem, favorecendo amplamente o desenvolvimento dos alunos e dos professores com vistas ao aprendizado.

No entanto, sabe-se que apenas a formação inicial aos professores é insuficiente para dar conta de todas as especificidades da educação, tampouco da Educação Inclusiva, sendo LIBRAS uma delas. Por isso, consideramos importante mais trabalhos e pesquisas sobre Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial, voltada para o aprendizado de LIBRAS.

Consideramos que outros elementos nesse contexto precisam ser amplamente desenvolvidos, tais como: estrutura física nas escolas, material de apoio, inserção de tecnologias educacionais e de tecnologias digitais no ensino de Matemática, além de profissionais específicos para colaborar com a escola nas especificidades educacionais, bem como ampla oferta de complementação pedagógica aos professores e profissionais da educação.

Além disso, outras políticas públicas devem estar atreladas ao desenvolvimento social das crianças, bem como o de suas famílias, pois a sociedade precisa desconstruir os paradigmas sociais sobre a inclusão, a qual afirma que a inclusão é somente dever da escola. É importante, então, levar o aprendizado para além dos muros escolares visando ampliar a relação da inclusão da sociedade.

Nossas reflexões sobre a formação inicial e continuada de uma professora e sobre o ensino de Matemática para alunos surdos, inclusos no ensino regular, nos chama a atenção para os mesmos problemas que ampliam as mesmas lacunas educacionais, e que nos aponta que as experiências bem sucedidas acabam dependendo muito somente do professor, que se desdobra para conseguir desenvolver as potencialidades dos alunos, surdos e ouvintes, em que o poder público não disponibiliza o suporte necessário aos espaços educacionais e sociais.

É emergente o reconhecimento da sociedade ao professor, aos seus saberes, às suas lutas, pois essas lutas são a luta de todos, de toda sociedade que pretende desenvolver-se continuamente, em que cada pessoa ocupa seu lugar de cidadão para o benefício de todos.

5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito a educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – Orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Plano de desenvolvimento da Educação: razões princípios, programas. Brasília: MEC, 2007.

BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. Saberes docentes e o ensino de Matemática para surdos: desencadeando discussões. In: ROSA, F. M. C.; BARALDI I. M. (Orgs). **Educação Matemática Inclusiva Estudos e Percepções**. Campinas- SP: Mercado Letras, 2018.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para Surdos e as políticas vigentes. In: **Tenho um aluno surdo, e agora?** LACERDA, C. B. F.; SANTOS; L. F. Edufscar, 2014.

IPEA. Retratos-somos 201 Brasil. 2011. Ano 8. Edição 65 - 05/05/2011. Edição 65 – Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2488:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 02 jun. 2018.

D'AMBROSIO, U. Prefácio. In: BORBA, M. de C.; ARAUJO, J. L. (orgs). **Pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 11-22.

FONSECA, J. J. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Saraiva, 2002.

GEWIRTZ, S; CRIBB, A. Concepções Plurais de justiça social: implicações para a sociedade: implicações para a sociologia das políticas. In: BALL, S. J; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

KOTARI, C. S.; LACERDA, C. B. F. de. O Intérprete de LIBRAS no contexto da Escola Inclusiva. In: LACERDA, C. B. de; SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à LIBRAS e a educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2014, p. 201-218.

MAGUIRE, M; BALL, S. J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho de professores. In: BALL, S. J; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, M. F. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: Ruptura ou continuidade? Campinas e Americana, autores associados/centro Unisal, 2008.

MINAYO, M.C. de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, C. M. I.; ZANQUETTA, M. E.M.T. Surdez, bilinguismo e o ensino tradicional da Matemática. In: NOGUEIRA, C. M. I. *et al.* **Surdez, inclusão e matemática**. Curitiba: CRV, 2013.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso Princípios e Procedimentos**. Campinas-SP. Pontes, 2000.

QUADROS, R. M; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira - Estudos Linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSA, F. M. C. da; BARALDI I. M. (Orgs). **Educação Matemática Inclusiva Estudos e Percepções**. Campinas- SP: Mercado Letras, 2018.