



Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

A Interlocução de Saberes na Formação Docente 3

Atena
Editora
Ano 2019

Kelly Cristina Campones
(Organizadora)

A Interlocução de Saberes na Formação Docente 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
I61	A interlocução de saberes na formação docente 3 [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Interlocução de Saberes na Formação Docente; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-534-1 DOI 10.22533/at.ed.341191408 1. Educação – Estudo e ensino – Avaliação. 2. Professores – Formação – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina. II. Série. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Compreende-se que a formação de professores é uma área de pesquisa abrangente e de longa data, que vem apresentando grandes desafios: seja nas políticas públicas envolvidas, seja nas experiências adquiridas durante seu período de formação e/ou na compreensão sobre a consciência desse processo, no que tange a apropriação de saberes necessários à inserção na docência.

Neste sentido, a obra: “A interlocução dos saberes na formação docente” foi organizado considerando as pesquisas realizadas nas diferentes modalidades de ensino bem como, nas suas interfaces ligadas na área da saúde, inclusão, cultura, entre outras. Aborda uma série de livros de publicação da Atena Editora, em seu I volume, apresenta, em seus 24 capítulos, as pesquisas relativas à Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II .

O volume II, composto por pesquisas relativas ao Ensino Superior perpassando pelo ensino da Educação de Jovens e Adultos , educação profissional e inovações e no seu terceiro volume, aspectos da formação de professores nas tratativas de inclusão bem como, a importância do papel do coordenador(a) e algumas práticas profissionais considerando a relação cultural como fator preponderante no desenvolvimento das práticas educacionais.

Cabe aqui apontar que, os diferentes saberes fundamentam o trabalho dos professores e pode se estabelecer a partir de um processo de enfrentamento dos desafios da prática, resultante em saberes, entretanto pode também ser resultado das resistências.

As suas relações com a exterioridade fazem com que, muitas vezes, valorizem-se muito os saberes experienciais, visto que, as situações vividas podem até ser diferentes, todavia guardam proximidades e resultam em estratégias e alternativas prévias para outras intercorrências.

A mediação entre as práticas de ensino docente frente às atividades propostas adotadas é envolta em uma dinâmica da sala de aula e por consequência na obtenção do conhecimento. Esse “[...] processo dinâmico, contraditório e conflituoso que os saberes dessa prática profissional são construídos e reconstruídos”. (ROMANOWSKI, 2007, p.55)

Aos autores dos diversos capítulos, pela dedicação e esforços sem limites, que viabilizaram esta obra que retrata pesquisas que nos leva ao repensar das ações educacionais, os agradecimentos dos Organizadores e da Atena Editora.

Por fim, esperamos que as pesquisas aqui descritas possam colaborar e instigar mais estudantes e pesquisadores na constante busca de aprofundar e/ou buscar inovar na área da interlocução dos saberes na formação docente e, assim, possibilitar sobre os aspectos quantitativos e qualitativos a busca constante das melhorias da formação docente brasileira.

Kelly Cristina Campones

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES OUVINTES PARA O ENSINO BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS) DE CRIANÇAS SURDAS NAS ESCOLAS INCLUSIVAS	
Vanessa Cristina Alves	
DOI 10.22533/at.ed.3411914081	
CAPÍTULO 2	8
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS	
Dayla Costa Guedes	
Fernanda Milla Silva Araújo	
Ana Telma Silva Miranda	
Dea Nunes Fernandes	
Letícia Baluz Maciel	
DOI 10.22533/at.ed.3411914082	
CAPÍTULO 3	22
DEMANDAS E DESAFIOS NO TRABALHO COM COMUNIDADES TRADICIONAIS DO BAIXO AMAZONAS – NEABI-IFAM/CPA	
Manoel Ferreira Falcão	
Artemis de Araújo Soares	
Thiago Fernandes	
Elaine Barbosa Amazonas	
DOI 10.22533/at.ed.3411914083	
CAPÍTULO 4	34
FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	
Adriana Cristina de Lima Oliveira	
Roseli Albino dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.3411914084	
CAPÍTULO 5	47
POVO NAMBIKWARA KATITAURLU: RELATO DE EXPERIÊNCIA NA LUTA PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM SEU TERRITÓRIO	
Rilane Silva Reverdito Geminiano	
Marcelo Augusto Totti	
DOI 10.22533/at.ed.3411914085	
CAPÍTULO 6	59
ATIVIDADES DIDÁTICAS COMO FERRAMENTA AUXILIADORA NO ENSINO E INCLUSÃO DE LIBRAS NO AMBIENTE ESCOLAR	
Yannka Miranda dos Santos	
Alana Cavalcante da Silva	
Wangra Maria Folha Rodrigues	
Pamela Alves de Paula	
Saronne Caroline Pereira de Sousa	
Aline Mendes Medeiros	
DOI 10.22533/at.ed.3411914086	

CAPÍTULO 7 66

EDUCAÇÃO SEXUAL, PSICANÁLISE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A VIOLÊNCIA SEXUAL INTRAFAMILIAR E SEU IMPACTO NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Giseli Monteiro Gagliotto
Tailize Manarin
Luana Cristina Couss
Franciele Lorenzi

DOI 10.22533/at.ed.3411914087

CAPÍTULO 8 75

FONOAUDIOLOGIA E FORMAÇÃO DOCENTE: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO ENTRE OS SABERES

Daniella Thaís Curriel
Vera Lúcia Blum

DOI 10.22533/at.ed.3411914088

CAPÍTULO 9 86

GRUPO DE PESQUISA AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EM FISIOTERAPIA NEUROFUNCIONAL: PROPOSTA DIDÁTICA DE ARTICULAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS DE FISIOTERAPIA

Josiane Lopes
Suhaila Mahmoud Smaili

DOI 10.22533/at.ed.3411914089

CAPÍTULO 10 98

APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NO CONTEXTO REAL DO ESTÁGIO EM FISIOTERAPIA NEUROFUNCIONAL

Josiane Lopes

DOI 10.22533/at.ed.34119140810

CAPÍTULO 11 108

CONCEPÇÕES DE DISCENTES DE ESPECIALIZAÇÕES EM SAÚDE SOBRE A ÉTICA NA ÓTICA DE UMA DOCENTE

Rose Manuela Marta Santos
Tatiana Almeida Couto
Nathalie Oliveira Gonçalves
Rafael Moura Oliveira
Thaís Reis Silva
Sérgio Donha Yarid

DOI 10.22533/at.ed.34119140811

COORDENADORES, FORMAÇÃO E PRÁTICA

CAPÍTULO 12 120

REFLEXÕES DAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS – CEFAPRO SINOP/MT

Glades Ribeiro Mueller
Reginaldo da Costa

DOI 10.22533/at.ed.34119140812

CAPÍTULO 13	128
O PAPEL DO COORDENADOR ESCOLAR NAS DIMENSÕES DEMOCRÁTICA E PEDAGÓGICA: IMPACTOS NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	
Rozilda Pereira Barbosa Maria Jozileide Bezerra de Carvalho Valquíria Soares Mota Sabóia	
DOI 10.22533/at.ed.34119140814	
CAPÍTULO 14	137
PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR, SUBJACENTE AO ROMPIMENTO DOS LAÇOS AFETIVOS NA INFÂNCIA, SOB A ÓTICA PSICOPEDAGÓGICA	
Neide Faixo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.34119140815	
CAPÍTULO 15	150
QUESTÕES DA PRÁTICA DOCENTE: FAZENDO COMPREENSÕES EM FREIRE E GERALDI	
Gisele da Silva Santos Mariane de Freitas	
DOI 10.22533/at.ed.34119140816	
CAPÍTULO 16	158
A SEDUÇÃO NO DISCURSO COMO EFEITO ANALISADOR: PRÁTICAS DE LIBERDADE NA ESCOLA VIVA	
Lucas Raphael Vazzoler Freitas Magalí Paraguassú Posse Pollyana Paraguassú Posse Guarçoni Marilene Dilem da Silva Lívia Dilen da Silva Cláudia Aparecida Vieira Pinheiro	
DOI 10.22533/at.ed.34119140817	
CAPÍTULO 17	171
A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: O PAPEL DO PROFESSOR NA ESTRUTURAÇÃO E APLICAÇÃO DE ATIVIDADES DE ESTUDO	
Kliver Moreira Barros Duelci Aparecido de Freitas Vaz	
DOI 10.22533/at.ed.34119140818	
CAPÍTULO 18	181
ADESTRAMENTO E EDUCAÇÃO EM WITTGENSTEIN: UMA POSSIBILIDADE FRENTE ÀS INCERTEZAS DO CONSTRUTIVISMO	
Carolina Fragoso Gonçalves Lenilson Alves dos Santos Thiago Fragoso Gonçalves	
DOI 10.22533/at.ed.34119140819	
CAPÍTULO 19	189
A SEQUÊNCIA DE FIBONACCI E A RAZÃO ÁUREA	
Renata Lúcia Sá Moreira Givaldo Oliveira dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.34119140820	

CAPÍTULO 20	200
MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NAS RELAÇÕES EDUCATIVAS: REVISÃO DE LITERATURA PARA A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS PEDAGÓGICOS COMO INSTRUMENTO PARA A CULTURA DE PAZ	
Silvana Soares	
Maria Cristina Marcelino Bento	
DOI 10.22533/at.ed.34119140821	
CAPÍTULO 21	209
AS EXPERIÊNCIAS NO PROCESSO FORMATIVO/REFLEXIVO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO INICIAL	
Fábio da Penha Coelho	
DOI 10.22533/at.ed.34119140822	
CAPÍTULO 22	218
INVESTIMENTO EM CULTURA, BENS CULTURAIS E DESEMPENHO ESCOLAR: A CONFIGURAÇÃO DESSA RELAÇÃO	
Luciana Soares da Costa	
Maria Aparecida Gomes Vieira	
Eveline Borges Vilela-Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.34119140823	
CULTURA	
CAPÍTULO 23	224
CAPOEIRA COMO ESTRATÉGIA EDUCACIONAL	
Jonathas de Albuquerque Costa	
Laryssa Gabryelle Batista Ferreira da Silva	
Olivia da Silva Honorio	
Tereza Luíza de França	
Maria Aída Alves de Andrade	
Luana Freire Soares	
DOI 10.22533/at.ed.34119140824	
CAPÍTULO 24	233
ANALISAR À LUZ DA TEORIA DE PIAGET A PRODUÇÃO DE SABÃO EM BENEFÍCIO DO MEIO AMBIENTE NA ESCOLA ESTADUAL JK NO MUNICÍPIO DE VAZANTE-MG	
Ângelo Gomes de Melo	
Cátia Caixeta Guimarães Reis	
Ronaldo Martins Borges	
Marli Rodrigues da Fonseca	
Cleide Sandra Tavares Araújo	
Marcelo Duarte Porto	
DOI 10.22533/at.ed.34119140825	
SOBRE A ORGANIZADORA	244

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS

Dayla Costa Guedes

IFMA, daylaguedes@outlook.com.br.

Fernanda Milla Silva Araújo

IFMA, fernanda_milla13@outlook.com.

Ana Telma Silva Miranda

IFMA, ana.telma@ifma.edu.br.

Dea Nunes Fernandes

FMA, dea.fernandes@ifma.edu.br.

Letícia Baluz Maciel

IFMA, leticiabaluz@outlook.com.

Instituto Federal do Maranhão, Campus São Luís
Monte Castelo.

RESUMO: No cenário da educação escolar atual, percebe-se que cada vez mais aumentam os debates e as tentativas de inclusão de indivíduos portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE), em classes regulares. Diante dos modelos de inclusão, a sociedade passa por um processo de adaptação, e busca incluir em seus sistemas sociais gerais tais pessoas com NEE. Algumas escolas vivenciam o embate da inclusão apenas de forma teórica, para cumprir e atender as garantias da Lei, porém nem sempre os alunos da Educação Especial estão incluídos de fato, principalmente no tocante a questões de aprendizagem. A matemática como uma ciência de extrema importância para a vida social possui uma linguagem própria, com códigos muito específicos, podendo

apresentar-se em alguns momentos com alguns conteúdos de difícil assimilação, sendo assim muitas vezes um obstáculo nos processos de aprendizagem de muitos alunos na educação básica, e em especial de alunos com alguma necessidade educacional especial. Através de uma experiência proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na escola Estadual Unidade Integrada Duque de Caxias do município de São Luís no Maranhão, tivemos a oportunidade de vivenciar as dificuldades apresentadas pelo modelo atual de inclusão educacional, ao presenciarmos as complicações de um professor de matemática ao ministrar um conteúdo específico, para um aluno surdo, numa sala regular de ensino fundamental, onde mesmo com a presença de um intérprete, ficaram evidentes lacunas no processo de ensino, e como consequência, o não aprendizado do aluno em questão. A partir do exposto, surge necessidade de se investigar “Como as metodologias de ensino da matemática podem diminuir as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva? Quais as dificuldades do ensino da matemática para alunos com deficiência auditiva? Sabemos que as dificuldades enfrentadas pelo professor são muitas, desde a sua formação que muitas vezes não contempla ações de inclusão, como a própria carência de metodologias que favoreçam o ensino

da linguagem matemática. Também destacamos aspectos como a falta, ou a pobre interação entre professor e aluno em sala de aula, ainda mais em se tratando de alunos surdos, onde existe a presença de uma terceira pessoa, o intérprete, que na maioria das vezes acaba sendo cobrado para além do esperado pelo seu papel. Desta forma, o presente trabalho visa contribuir para discussão e levantamento de questões problemáticas que obstaculizam a aprendizagem dos conteúdos matemáticos, em especial para público alvo da educação especial como alunos surdos. O presente estudo tem como fundamentação teórica os conceitos defendidos por Vygotsky, que enfatiza a interação em sala de aula como potencial componente do processo ensino aprendizagem, e de Jean Piaget que sinaliza a importância dos jogos como ferramenta que favorece a aprendizagem dos alunos. Assim, destacamos a importância de um acréscimo na formação do professor sobre conhecimentos de metodologias inclusivas e a partir delas, proporcionar uma maior interação do professor com o aluno surdo, através, por exemplo, de utilização de metodologias lúdicas. A metodologia utilizada para coleta de dados foi a observação direta e questionário avaliativo, com um 1 professor de matemática e 24 alunos, dentre estes 2 alunos com deficiência auditiva. Tendo como metodologia lúdica a utilização da Escala Cuisenaire para a fixação do conteúdo de Divisão dentro das operações básicas da Matemática. Após a aplicação da atividade com o material concreto, busca-se evidenciar a importância das atividades lúdicas que exploram aspectos visuais para os alunos surdos na compreensão dos conteúdos matemáticos em sala de aula. Como um dos resultados desse trabalho, podemos citar a transformação que essa experiência nos proporcionou como futuros professores de matemática, de perceber a importância do uso de novas estratégias de ensino, a fim de alcançar a verdadeira inclusão na sala de aula. Também se espera que através de pesquisas e práticas pedagógicas inclusivas diminuam as lacunas que impedem a aprendizagem, dentre elas destacamos o preconceito, levando sempre em consideração que ser surdo é uma diferença, não uma deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Matemática. Inclusão. Alunos Surdos.

PIBID CONTRIBUTIONS TO INCLUSIVE EDUCATION: MATHEMATICS TEACHING FOR DEAF STUDENTS

ABSTRACT: In the current school education scenario, it is noticed a raise of debates and the attempts to include individuals with special educational needs (SEN), in regular classes. Faced with inclusion models, society undergoes an adaptation process, and seeks to include in its general social systems such people with SEN. Some schools experience the clash of inclusion only in a theoretical way, to comply with the guarantees of the Law, but not always Special Education students are included in fact, especially with regard to learning issues. Mathematics as a science of extreme importance for social life has its own language, with very specific codes, being able to present itself in some moments with some contents of difficult assimilation, being therefore often an obstacle in the learning processes of many students in the basic education, and

especially of students with special educational needs. Through an experience provided by the Institutional Scholarship Initiative Program (Pibid), at the State School Integrated Unit Duque de Caxias of the county of São Luís in Maranhão, we had the opportunity to experience the difficulties presented by the current model of educational inclusion, we should be able to testify the complications of a mathematics teacher by providing a specific content for a deaf student in a regular elementary school room where, even with the presence of an interpreter, there were evident gaps in the teaching process, and as a consequence, non-learning of the student in question. From the above comes the central problem of this research: What are the difficulties of teaching mathematics to students with hearing loss? We know that the difficulties faced by the teacher are many, since their formation that often does not contemplate inclusion actions, such as the lack of methodologies that favor the teaching of mathematical language. We also highlight aspects such as the lack of, or the poor interaction between teacher and student in the classroom, even more in the case of hard of hearing students, where there is the presence of a third person, the interpreter, who in most cases ends up being charged for beyond what is expected by his role. In this way, the present work aims to contribute to the discussion and raising of problematic issues that hinder the learning of mathematical contents, especially for the target audience of special education as deaf students. The present study has as theoretical foundation the concepts defended by Vygotsky, which emphasizes the interaction in the classroom as a potential component of the learning teaching process, and Jean Piaget that signals the importance of games as a tool that favors students' learning. Thus, we emphasize the importance of an increase in the teacher training on knowledge of inclusive methodologies and from them, to provide a greater interaction of the teacher with the deaf student, through, for example, the use of playful methodologies. The methodology used for data collection was direct observation and evaluation questionnaire, with 1 mathematics teacher and 24 students, among these 2 students with hearing impairment. Using as a playful methodology the use of the Cuisenaire Scale to fix the Division content within the basic Mathematical operations. After applying the activity with the concrete material, we try to highlight the importance of playful activities that explore visual aspects for deaf students in the understanding of mathematical contents in the classroom. As one of the results of this work, we can cite the transformation that this experience has given us as, future teachers of mathematics, to realize the importance of using new teaching strategies in order to achieve true inclusion in the classroom. It is also hoped that through research and inclusive pedagogical practices they will reduce the gaps that prevent learning, among which we highlight prejudice, always taking into account that being deaf is a difference, not a disability.

KEYWORDS: Mathematics Teaching. Inclusion. Deaf Students

1 | JUSTIFICATIVA

Ao longo dos anos, as escolas regulares tornaram-se inclusivas recebendo alunos com necessidades educativas especiais, porém poucas práticas pedagógicas

inclusivas ainda são encontradas no cotidiano da sala de aula. Estes entraves puderam ser percebidos através das experiências proporcionadas pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), onde diante de uma aula de matemática, percebemos as dificuldades por parte do professor para a explicação de conteúdos aos alunos surdos presentes. Este fator foi motivador para levantarmos maiores informações sobre a temática “dificuldades de aprendizagem da matemática”, por isso a necessidade da presente pesquisa para ampliar os olhares sobre práticas pedagógicas inclusivas sobre o ensino da matemática no meio acadêmico.

2 | PROBLEMATIZAÇÃO

Apesar de estatisticamente o quantitativo de vagas para alunos especiais ter aumentado em escolas regulares, ainda são evidentes as dificuldades de se promover a inclusão dos alunos surdos, seja pela falta de formação adequada para os professores, seja pela falta de interpretes, ou até mesmo pelas barreiras interpessoais na própria escola. A aprendizagem dos conteúdos matemáticos depende da metodologia de ensino utilizada pelo professor em sala de aula, sendo assim, questionamos quais as estratégias de ensino utilizadas pelo professor para os conteúdos matemáticos? Quais as dificuldades do ensino da matemática para alunos surdos? Como promover uma melhor interação entre alunos e favorecer aprendizagem de todos os alunos?

3 | OBJETIVO GERAL

Avaliar a possibilidade de utilização de um recurso lúdico para o ensino de matemática e de sua contribuição para o processo de aprendizagem de alunos surdos e ouvintes de uma escola municipal de São Luis- MA.

4 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 A educação especial no Brasil: breve relato

O início dos debates sobre a inclusão beira a década de 1990, sendo considerados relativamente recentes e em constante adaptação. O termo inclusão foi oficializado em 1994, durante realização da Conferência das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) onde foi debatido sobre o acesso de qualidade aos portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Desta conferência resultou um importante passo do processo inclusivo: a Declaração de Salamanca, que valoriza a união de todos os alunos, independentemente de suas

dificuldades e diferenças, onde todos os alunos devem aprender juntos na medida do possível.

[...] as escolas devem acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] As escolas tem que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive com deficiência graves. O desafio que enfrentam as escolas integradas é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que sofrem de deficiências graves. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças; com sua criação dá-se um passo muito importante para tentar mudar atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras. (UNESCO, 1994).

Vale ressaltar que o processo de inclusão deve buscar um denominador comum entre sociedade e portador de NEE, afim de que as oportunidades sejam iguais para todos. A própria Constituição Federal do Brasil de 1988 em seu art. 206, inciso III, discorre sobre a inclusão sendo confirmado no capítulo V, da LDB (Lei de Diretrizes Básicas 9.394/96) que busca garantir não só a inclusão, mas também a garantia dos direitos.

No Maranhão o início dos debates mais incisivos sobre Educação Especial data na década de 1960. No início a incumbência era da rede privada, tendo como fato importante à criação da Escola de Cegos do Maranhão (ESCEMA). No âmbito público, somente em 1966, através do projeto intitulado Projeto Plêiade de Educação de Excepcionais, segundo MARANHÃO, [entre 1971 e 1977], p.2 apud CARVALHO, Mariza B. W. B. de e BONFIM, Maria Núbia B., 2016, p. 178, este projeto buscava “[...] promover a educação de crianças, adolescentes e adultos excepcionais, assim como o aperfeiçoamento e treinamento de pessoal para o campo de ensino especial [...]”. Outro objetivo interessante do projeto Plêiade era o de garantir além da educação a integração do indivíduo.

Em meados de 1971, tem-se a inclusão da educação Especial no Plano Estadual de Educação do Maranhão, porém somente no papel sem ações efetivas e somente após seis anos com a implementação da Seção de Educação Especial pelo Decreto 6.838/78, cuja finalidade era reforçar a integração da pessoa com necessidades especiais na sociedade, onde algumas escolas passaram a ter “classes especiais”, ou seja, salas de aulas exclusivas para aprendizagem de pessoas com necessidades especiais.

Na capital maranhense, São Luís, as atividades se intensificam em 1993, sob o lema “Educação para Todos” após a tão importante Conferência Mundial sobre Educação para todos (Jomtien, Tailândia- 1990) onde foram discutidas as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência e a adoção de medidas para assegurar igualdade de acesso à educação como parte integrante do sistema educacional.

Atualmente há alguns centros ligados ao atendimento a pessoas com necessidades educacionais especiais em São Luís - MA, dentre eles podemos citar:

Centro de Apoio às Pessoas com Surdez – Maria da Glória Costa Arcangeli (CAS/MA) e o CAP /MA (Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual do Maranhão) entre outros.

O ano de 2008 apresenta marco importante, através da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) sobre uma perspectiva inclusiva em todo o Brasil. Esse novo olhar estabelece que a sala de aula seja inclusiva a todos os alunos, e que o professor precisa de formação constante para promover a inclusão. Atualmente mesmo após dez anos, com todos os incentivos e mudanças implementadas, percebe-se que pouco se avançou de fato para inclusão efetiva no sistema educacional, ainda são necessárias constantes mudanças afim de que se alcance uma educação mais inclusiva, para isso são imprescindíveis alterações nas políticas públicas, maior fiscalização pelos órgãos responsáveis, participação dos familiares e maiores envolvimento de todos os profissionais que trabalham com aprendizagem.

4.2 Educação para surdos: uma luta para ser ouvida

É nítida a constante luta e necessidade de um olhar especial para que a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, termo usado a partir da década de 60, de fato seja alcançada. Quando se fala em aluno surdo, é comum a utilização errônea do termo “surdo-mudo”, já que um surdo pode falar desde que este seja oralizado, mas afinal quem seria o surdo?

Carvalho (1997, p. 23, apud SALES, Elielson Ribeiro, p.59), define o surdo como “o indivíduo que tem perda total ou parcial, congênita ou adquirida da capacidade de compreender a fala através do ouvido”, apesar de alguns considerarem o surdo como aquele que detém perda auditiva profunda, enquanto que os possuem perdas leves ou moderadas seriam intitulados deficientes auditivos.

No Brasil, o processo educacional inicia-se com a criação do Império Instituto de Surdos Mudos (IISM), conhecido como a primeira escola de surdos no Brasil, em 1857, no Rio de Janeiro. Em 1956, passa a ser intitulado Instituto Nacional dos Surdos Mudos (INSM) e no ano seguinte Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). É importante evidenciar que até o final da década de 60, utilizava-se predominantemente o oralismo, pois se defendia a necessidade do surdo falar para que houvesse integração com os demais alunos ouvintes.

No auge do oralismo, o uso da língua de sinais foi banido e proibido dos recintos tanto das instituições educativas como nas próprias famílias. Os surdos eram submetidos, algumas vezes, a castigos pesados caso utilizassem a língua de sinais, existem casos de surdos que se voltaram contra a própria língua de sinais, além de outros estereótipos contra a sua própria língua. (PERLIN, 2002, p.42 apud SALES, Elielson Ribeiro de. p. 49).

Desde modo o surdo perdia sua identidade, sua cultura, pois era forçado a adquirir uma característica para que estivesse no meio, e não incluso de fato na sociedade. A proposta de uma educação bilíngue trouxe a língua de sinais

como a primeira e oficial língua dos surdos, transformando a alfabetização sem necessariamente utilizar a língua portuguesa na fala, porém na escrita.

A surdez passa então de uma deficiência para uma experiência visual, proporcionada pela LIBRAS, que permite acesso linguístico, onde no contexto escolar a partir dela há a comunicação, essencial no processo ensino-aprendizagem, afinal, “(...) o povo surdo unicamente quer uma escola onde lhes permitam aprender e não fingir que sabem!” (Strobel, 2008, p.106 apud PICOLLI, Fabiana de Camargo. 2010).

A Lei nº 10.436, de 24 de Abril de 2002, marca o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como oficial no Brasil e o Decreto nº 5.626 de 2005 torna obrigatório à disciplina Libras nos cursos de formação de professores de nível médio e superior. Dispõe ainda sobre os cursos de Libras, os intérpretes e da necessidade do poder público e empresas apoiar a difusão da língua de sinais.

Mesmo com esses avanços, é preciso incentivar cada vez mais o acesso das Libras também para ouvintes, pois infelizmente ainda se cultiva dentro da sala de aula e na sociedade em geral, o pensamento que não é necessário aprender essa língua, já que tem a presença dos intérpretes.

Nesse contexto pensar em educação matemática para surdos apresenta-se como desafio, pois suas particularidades devem ser levadas em conta na construção de uma aprendizagem significativa. Percebe-se que ainda há muita dificuldade em conciliar linguagem dos surdos (LIBRAS) com a linguagem matemática, que é uma linguagem técnica, também com diferentes sinais e códigos, e, portanto, tornam a aprendizagem significativa ainda mais distante. Esses e outros fatores serão discutidos nos próximos tópicos.

4.3 Barreiras para inclusão de alunos com surdez

Quando falamos em educação, é notório que existem inúmeras barreiras que dificultam o ensino aprendizagem e a interação professor/aluno na sala de aula, não sendo diferente esse processo quando tratamos de alunos com NEE. No caso dos alunos com surdez, essa interação ainda é limitada devido à presença do interprete, que muitas vezes se torna o único meio de interação entre ele e a turma.

A escola tem como papel garantir a homogeneidade de aprendizagem em sala de aula, buscando desenvolver nas crianças o mesmo tempo, ritmo e método de aprendizagem. Tais métodos criam barreiras na educação quando se trata de alunos com surdez, causando uma brecha no sentido da inclusão, tendo em vista que “todos têm o direito de se desenvolver em ambientes que não discriminem, mas que procurem lidar e trabalhar com as diferenças, respeitando as limitações de cada um” (GUIMARÃES, 2003, p. 153).

Segundo Stainbaick & Stainbaick (1999, p. 232) as barreiras que o aluno com deficiência auditiva encontra no sistema regular de ensino são:

- a) Limitações dos profissionais da educação e falta de capacitação;

- b) Falta de estruturas físicas adequadas;
- c) Falta de preparação a todo o quadro técnico da escola;
- d) Inexistência de um pensar onde a educação seja para “todos”;
- e) Medo dos pais em colocar seus filhos no ensino regular, preferindo colocá-los na escola especial;
- f) Preconceito de vários atores da educação, discriminação acentuada, pois embora muitos afirmem que somos “iguais”, existe uma grande diferença entre o que se tenta propagar teoricamente e o que se pratica, deixando que uma distância quilométrica distancie a intenção e o gesto”.

Essas barreiras impedem o desenvolvimento completo do aluno com surdez, uma vez que cada uma delas vai retardando o seu processo individual de aprendizagem, pois mesmo sabendo que a sala de aula é um ambiente heterogêneo, cada aluno aprende no seu ritmo, desde que tenha condições adequadas de ensino, como professores capacitados, suporte de materiais adequados, o incentivo da família e o apoio de toda uma rede educacional.

Nesse sentido nota-se também que a interação em sala de aula, contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo de todos os alunos em sala de aula:

[...] Mesmo que uma criança nunca consiga aprender nada de história ou matemática, ainda mesmo assim é fundamental que ela seja incluída em turma de educação regular, para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender o respeito mútuo e o apoio, valores essenciais para a existência humana, e para se abolir preconceitos e discriminações de uma sociedade (STAINBAICK & STAINBAICK, 1999, p. 234).

Sabemos que a inclusão de alunos com deficiência auditiva ainda não é uma realidade no nosso país, mas é necessário continuar buscando formas de desenvolvê-las. Para que haja a inclusão de alunos surdos em sala de aula de forma completa e eficiente é necessário um posicionamento diferente das instituições de ensino, como formação adequada de professores, contratação de interpretes em escolas públicas e privadas, incentivo ao ensino de LIBRAS dentro das escolas, construção e utilização de material didático apropriado para aprendizagem de surdos, bem como metodologias lúdicas que promovam maior incentivo no ensino-aprendizagem.

4.4 O ensino da matemática para os alunos surdos

O ambiente escolar possui salas de aulas bem diversificadas, isto é, não existem alunos idênticos que irão possuir uma mesma característica, e a educação inclusiva permite cada vez mais essa diversidade no contexto escolar, então é nessa perspectiva que percebemos os desafios que o docente enfrenta para garantir o ensino-aprendizagem dos discentes. É importante ressaltar o quanto esse desafio aumenta quando se trata do ensino da matemática para alunos com deficiência auditiva. De acordo com Bertoli (2012, p. 02):

[...] para realizar uma aprendizagem significativa da matemática em classe de surdos, o educador deve estar apoiado em um tripé educacional: língua de sinais, o conhecimento matemático e uma metodologia apropriada. Pois sem dominar a LIBRAS, não há comunicação. [...]

Sendo assim, segundo o autor, o professor apoiado nesse tripé educacional poderá estar mais apto para enfrentar os diversos desafios que lhe serão impostos ao longo do ano letivo. Porém, na realidade as coisas não são tão simples, pois a maioria dos professores que ensinam matemática não teve uma formação adequada para lecionar para alunos surdos. Este fato torna o ensino mais desafiador, já que a necessária relação professor-aluno não acontece de forma frequente, pois ainda tem a figura do interprete nesse tripé, e com isso ele acaba sendo cobrado para além do esperado pelo seu papel.

Nesse contexto, apoiando-se nas ideias de Vygotski (1997), a educação de estudantes que apresentam NEE deve afastar-se dos modelos que visam ao isolamento, buscando novas possibilidades de aprendizagem, rompendo com tradicionais práticas educacionais. Ou seja, para esse autor o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade, nunca poderá desenvolver em si mesmo diversas qualidades e rupturas. Então o professor tem um papel fundamental nessa interação, no sentido de intermediar o conhecimento com os alunos, onde ocorre por meios dos símbolos e da linguagem, já o interprete tem como papel fazer a interação dos alunos e professores ouvintes, com os alunos surdos.

A matemática é uma ciência que possui sua própria linguagem, esse fato dificulta de certa forma o processo de ensino, onde o docente terá que saber escolher quais metodologias usar para tornar o ensino-aprendizagem mais eficaz, obtendo assim resultados satisfatórios. Mesmo com essas dificuldades citadas, a literatura aponta que é comum o aluno surdo obter mais sucesso na disciplina de matemática. Entretanto, segundo Moreira (2015, p. 11):

[...] isso por si só não garante resultado matemático satisfatório. É preciso, contudo, que os docentes de Matemática tenham variadas possibilidades de transmissão dos conteúdos aos seus alunos surdos. É preciso que tenham condições pedagógicas favoráveis à aprendizagem. [...]

Então, percebemos a importância do professor conhecer estratégias e metodologias alternativas de ensino, que possam despertar o interesse dos alunos e a maior interação de todos, desta forma irá ajudar não somente o aluno surdo, como também o aluno ouvinte. Nessa perspectiva, enfatizamos:

[...] o espaço da sala de aula precisa ser prazeroso, divertido, democrático para que o aluno possa apresentar espontaneamente a “sede” de saber, de aprender, de vivenciar o aprendizado, para que o conhecimento tenha um sentido para a sua vida, portanto, a necessidade do desenvolvimento de novas práticas didáticos-pedagógicas nas aulas de Ciências do ensino fundamental.] (LIMA, 2018. pag, 19.)

Assim, o uso da ludicidade no contexto escolar aprimora a definição de conceitos matemáticos que na maioria das vezes não são compreendidos com tanta facilidade

pelos alunos. Dessa forma, fazer uso de metodologias lúdicas para a fixação de assuntos é de extrema importância, pois o aluno consegue sair do concreto para o abstrato facilitando o processo de aprendizagem.

5 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa, de natureza qualitativa, que teve como objetivo relatar as dificuldades enfrentadas por um professor de matemática numa sala de aula com alunos ouvintes e alunos com surdez, e a partir destas dificuldades, realizar estratégias de intervenção como a utilização de um recurso lúdico que favorecesse a aprendizagem e a interação em sala de aula com todos os alunos.

As atividades foram realizadas na escola estadual- Unidade Integral Duque De Caxias, na série do 6º ano A turno vespertino, que fica localizada na Praça Duque de Caxias, polo VIII, bairro João Paulo no município de São Luís – MA, os critérios de seleção e escolha foram definidos pelo vínculo das alunas participantes do PIBID com a escola. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram a observação direta durante aplicação do recurso didático e um questionário de avaliação após a atividade. Sendo, os sujeitos dessa pesquisa: Um professor de matemática, vinte e quatro alunos participantes da atividade.-

O recurso lúdico selecionado foi a Escala de Cuisenaire (figura 01), o conteúdo escolhido em conjunto com o professor de matemática sobre “divisão”, proveniente das operações básicas da matemática. “[...] A escala Cuisenaire é um material manipulável composto de barras coloridas que conforme história apresentada por BOLDRIN (2009) O material Cuisenaire foi criado pelo professor belga Georges Cuisenaire Hottet (1891-1980) depois de ter observado o desespero de um aluno, numa de suas aulas. Decidiu criar um material que ajudasse no ensino dos conceitos básicos da matemática. Então cortou algumas régua de madeira em 10 tamanhos diferentes e pintou cada peça de uma cor tendo assim surgido a Escala de Cuisenaire. [...] A escala Cuisenaire é constituído por modelos de prismas quadrangulares com alturas múltiplas da do cubo – representante do número 1 – em 10 cores diferentes e 10 alturas proporcionais [...]” (SUGIYAMA, pag. 13 e 14, 2016).



COR	NÚMERO REPRESENTADO
Branco (ou cor de madeira)	1
Vermelho	2
Verde-claro	3
Rosa (ou lilás)	4
Amarelo	5
Verde-escuro	6
Preto	7
Castanho	8
Azul	9
Cor de laranja	10

A atividade proposta foi inicialmente dividir os alunos em três subgrupos, com 8 participantes, depois foram dadas as orientações equivalentes as regras do jogo, conforme passo a passo:

- a. Cada aluno recebeu uma folha de atividades com operações de “divisão” para responder;
- b. Foi apresentada a escala, as cores, as unidades e como executar a atividade, utilizando a escala de Cuisenaire;
- c. Determinamos um tempo de (15min) para cada grupo processar as questões conforme entendimento da escala;
- d. Cada aluno deveria colocar a resposta alcançada na folha entregue.
- e. Ao final, houve um tempo para discussão, sobre os resultados alcançados e o que os alunos acharam da atividade proposta.
- f. E por fim foi selecionado 1 membro de cada subgrupo para responder o questionário, incluindo o aluno com surdez e o professor.

6 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Durante a atividade, percebemos o quanto os alunos foram muito participativos, interagiram, buscaram informações para entender a escala e quando compreenderam demonstraram maior empenho para fazer a atividade proposta. Com o aluno com surdez não foi diferente, pois também se mostrou bastante empolgado com a atividade evidenciando assim, o quanto é importante o uso de materiais didáticos que exploram os aspectos visuais.

Em especial, no grupo que possuía o aluno surdo percebemos na interação com o interprete a dificuldade do aluno surdo perante a linguagem de sinais, o que o impediu de entender as regras do jogo com clareza, mas tal barreira não o isentou da participação e da aprendizagem do conteúdo proposto.

Na análise do questionário aplicado, observamos que os alunos ao serem interrogados sobre “a satisfação ou não com as aulas de matemática”, todos responderam que sim. Sobre a compreensão deles acerca dos conteúdos matemáticos, também todos confirmaram que sim, exceto o aluno surdo, no entanto ao apresentar sua resposta na justificativa, afirmou que matemática é fácil. Em relação à importância da utilização de metodologias lúdicas, todos responderam que sim.

Por fim, foi questionado acerca do que poderia melhorar no processo de aprendizagem nas aulas de matemática, onde obtivemos as respostas abaixo:

“Pesquisando”; “Ele devia usar mais coisas como o material levado, e também a poderia ser mais silenciosa”; “Eu gosto do jeito que ela é mais poderia ter mais jogos e também é mais fácil”; “Brinca com agentí”.

As respostas dos alunos evidenciam a compreensão dos mesmos sobre como a matemática poderia ser mais atrativa caso o professor utilizasse além das aulas expositivas, metodologias mais lúdicas, jogos, e materiais mais atrativos além do quadro branco.

Também enfatizamos que essa pesquisa teve como objetivo levantar as dificuldades do professor no ensino da matemática, sendo assim ao aplicarmos o questionário ao professor, perguntamos quais as dificuldades de ensino no geral, e obtivemos como resposta a seguinte afirmação: *“As principais dificuldades são de aplicação de recursos lúdicos para o aluno sentir o melhor da aprendizagem”.*

Sobre a pergunta *Você acredita que os alunos não ouvintes possuem dificuldades na sua disciplina?*, ele assegura *“Hoje não muito... Em virtude do profissional de libras que acompanha a turma”.* Já na pergunta *“Você já teve alguma experiência negativa de ensino/aprendizagem, aluno que fracassou (repetiu ou ficou retido na sua disciplina)? A que você atribui?”* Ele responde: *“Sim. Falta de atenção, comportamento e educação familiar”.* Ainda em relação a pergunta *“Você utiliza metodologias lúdicas para o ensino da matemática? Se sim pode citar um exemplo de uma experiência”*, ele replicou *“Não, em virtude das condições que ainda não são favoráveis para aplicação dessas atividades”*, e para finalizar a pergunta *“Você considerou importante a utilização da metodologia lúdica na fixação no ensino do conteúdo? Porquê?”*, ele ressaltou *“Sim. É uma outra forma de aplicação e fixação do conteúdo”* já sobre a pergunta *“Em sua opinião, o que poderia melhorar o processo de inclusão de alunos surdos na sala de aula?”*, ele contrapôs *“Poderia melhorar os recursos audiovisuais”.*

As respostas do professor evidenciam que o mesmo não se sente à vontade para utilizar jogos, ou recursos lúdicos em sala de aula, pois mesmo afirmando que são importantes estes tipos de recursos, ele justifica o não uso de jogos, pelas condições físicas e comportamentos inadequados dos alunos. Acreditamos também que a falta de contato com tais ferramentas de ensino, durante a formação do professor pode ser uma barreira para que ele utilize metodologias lúdicas durante sua prática profissional.

Por fim, constatamos que o recurso lúdico é importante para a fixação do conteúdo, para a melhoria da aprendizagem, e da relação professor aluno em sala de aula, contribuindo assim para uma maior interação que resultará em uma aprendizagem completa. Além do mais, tal utilização de recursos lúdicos contribui para aprendizagem de alunos ouvintes e alunos surdos, promovendo assim uma educação inclusiva.

7 | CONSIDERAÇÕES

A partir da pesquisa realizada, pode-se reforçar a importância dos métodos lúdicos no ensino de alunos surdos e ouvintes, pois além de proporcionar a interação possibilita aos alunos assimilar conteúdos, partindo do concreto para os conceitos abstratos principalmente no âmbito da Matemática, conforme evidenciam os autores citados neste trabalho.

Os resultados da pesquisa demonstram também que mesmo os alunos respondendo que consideram importantes e motivacionais o uso do jogo na aprendizagem, o professor apresenta resistência em utilizar jogos, ou alternativas de ensino, demonstrando um paradoxo entre as expectativas dos alunos e a visão do professor. Deste modo vemos que no atual contexto escolar, um dos entraves para a melhoria do ensino da matemática é a metodologia utilizada pelo professor, que por muitas vezes não englobam formas alternativas, seja por falta de preparo adequado durante sua formação, seja por receio se serão aceitos ou não pelos alunos, ou até mesmo por comodismo.

Com relação à inclusão de alunos surdos, constatou-se que o jogo apresenta-se como alternativa educativa, pois o aluno surdo participante da pesquisa conseguiu interagir com os demais alunos e assimilar satisfatoriamente o assunto trabalhado, fato que pode ser percebido durante realização da atividade e após o feedback com a interprete. Esse fato nos leva a concluir que mesmo com os avanços na educação inclusiva, ou seja, mais acesso de alunos com surdez em salas de aula regular, as práticas pedagógicas voltadas para um processo de ensino-aprendizado para alunos surdos, precisam ser constantemente aprimoradas.

Para concluir, agradecemos a oportunidade de vivenciar essas questões sobre inclusão e aprendizagem da matemática proporcionada pelo programa PIBID, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pois como alunas ainda em formação esta experiência nos possibilitou o contato com a realidade de uma sala de aula inclusiva e o desejo de aprofundar as pesquisas sobre essa temática e contribuir com uma educação para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. **Educação Inclusiva De Qualidade**: à luz da docência humanista. Universidade de Brasília, UNB. 2015.

BERTOLI, V. **O Ensino Da Matemática Para Alunos Surdos**. III Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. 2012.

MOREIRA, G. E. **O ensino de Matemática para alunos surdos**: Dentro e fora do texto em contexto. Seminário do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2015.

OLIVEIRA, A. M. **As Barreiras E As Oportunidades De Inclusão Do Surdo No Ensino Regular**. II Simpósio Nacional de Educação. 2010.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Política De Formação De Professores: Desafios No Contexto Da Crise Atual.** 2009.

PICOLI, F. D. C. **Alunos/as Surdos/as E Processos Educativos No Âmbito Da Educação Matemática:** Problematizando Relações De Exclusão/Inclusão. Programa de Pós-Graduação Em Ensino De Ciências Exatas. 2010.

SALES, E. **A Visualização No Ensino De Matemática:** Uma Experiência Com Alunos Surdos. Universidade Estadual Paulista. 2013.

SUGIYAMA, E. S. **Projeto De Pesquisa – Caderno Pedagógico Escala Cuisenaire E Jogos:** uma metodologia alternativa para a compreensão das operações fundamentais dos números naturais. Universidade Estadual Do Norte Do Paraná, UENP. 2016.

http://sistemas.educacao.ma.gov.br:8080/estatistica/escolas/escolas.php?cod_inep=21016585&ano=2017.

SILVA, Ronaldo. et al. **A Educação Escolar De Alunos Surdos Do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Maranhão (IFMA) Campus Imperatriz.** Imperatriz, MA; 2013.

STAINBAICK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre, Artmed, 1999.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adestramento 9, 192

Aluno 6, 161

Alunos Surdos 6, 9, 20, 21

Aprendizagem baseada em problemas 98, 100, 106, 107

Atividades de Estudo 182

B

Bens culturais 138, 229

C

Capoeira 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243

Comunidade Tradicional 22

Construtivismo 9, 192, 194, 196, 199

Coordenador Pedagógico 120

Criança surda e escola inclusiva 1

Cultura de Paz 213, 219

Currículo 128, 138

D

Discurso 169

Diversidade cultural 128

E

Educação 5, 1, 6, 8, 11, 12, 13, 20, 21, 22, 23, 24, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 65, 66, 71, 73, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 97, 106, 107, 108, 117, 118, 120, 121, 128, 138, 139, 147, 153, 167, 182, 183, 190, 191, 192, 193, 194, 199, 213, 214, 215, 216, 219, 220, 224, 226, 227, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 246, 248, 254, 255

Educação escolar indígena 47, 57, 58

Educação Especial 1, 8, 12, 13, 34, 35, 36, 39, 45

Educação Superior 39

Ensino bilíngue 1

Ensino de Matemática 9, 182, 183

Ética 108, 111, 112, 114, 117, 118, 119

F

Fibonacci 200, 201, 202, 204, 208, 209, 210

Fonoaudiologia 3, 75, 77, 80, 81, 82, 83, 84, 85

Formação Continuada 84, 85, 120, 121

Formação de professores 227

Formação Inicial 220, 224

I

Inclusão 6, 3, 6, 9, 20, 21, 39, 44, 45, 46, 240, 243

Interação 59

L

Laços Afetivos 148

N

Nambikwara Katitauru 47, 48, 49, 50, 53, 54, 56

Narrativas de Formação 120

P

Psicanálise 66

Psicopedagogia 41, 148, 149, 150, 153, 160

S

Sala Anexa 47

V

Visita Técnica 22, 30

W

Wittgenstein 9, 192, 193, 196, 197, 198, 199

 **Atena**
Editora

2 0 2 0