

UMA ANÁLISE DA INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO MÉDIO POR MEIO DA AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Waideman, Adriele Carolini¹
UNESPAR- Campus Campo Mourão
adrielecarolini@hotmail.com

Borges, Fábio Alexandre²
UNESPAR- Campus Campo Mourão
fabioborges.mga@hotmail.com

Resumo: Neste trabalho, buscamos refletir sobre o ensino e aprendizagem de matemática para alunos surdos inclusos. Voltamos nossa atenção para as avaliações de aprendizagem já resolvidas por alunos surdos e ouvintes do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do Paraná. Nestas avaliações foi contemplado o tema Análise Combinatória. A ideia foi verificar como são tratadas as correções destas avaliações pelos professores da turma, e o desempenho destes estudantes, no sentido de verificarmos possíveis aspectos inerentes tanto ao professor quanto aos alunos surdos. Nossos referenciais teóricos trataram de temas como a surdez, a inclusão, a inclusão de alunos surdos, o papel do intérprete de Libras e o ensino de Matemática para surdos. As avaliações mostraram um desempenho não satisfatório para os alunos surdos, com uma forma diferente de resolver a avaliação em relação aos demais alunos, o que nos leva ao entendimento da influência da intérprete no momento da avaliação.

Palavras-chave: Avaliações de Matemática; Inclusão educacional; Intérpretes; Surdos.

1. Introdução: refletindo acerca da inclusão dos alunos surdos

Ao buscarmos definições da palavra inclusão, todas elas giram em torno de que, incluir, seria promover a participação de pessoas diferentes em um mesmo ambiente (escola, trabalho, praças, transportes, vias públicas etc.). Para Sanches e Teodoro (2006), a palavra inclusão, hoje, define igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia. Ainda segundo os autores, a inclusão escolar teve as suas origens no centro das pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social.

A inclusão de alunos surdos, segundo os estudos de Lacerda (2006), se iniciou pelo mundo na década de 1990, com o objetivo de conseguir respeito e socialização para a

¹ Adriele Carolini Waideman. Docente da UTFPR/Campo Mourão. Especialista em Ensino de Matemática pela Unespar/Campo Mourão e Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão. Email: adrielecarolini@hotmail.com

² Fábio Alexandre Borges, Docente da Unespar/Campo Mourão. Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática pela UEM. Email: fabioborges.mga@hotmail.com

comunidade

surda. Porém, ainda de acordo com a autora citada, essa escolarização não foi muito adequada ou de forma responsável, no sentido de que havia um objetivo perfeito para esses alunos, mas que acontecia só na teoria, já que na prática era bem diferente, pois os professores não foram totalmente preparados e as escolas não tinham ou ofereciam estruturas adequadas.

Os pressupostos da inclusão modificaram diversos ambientes: a acessibilidade em vias públicas, em transportes públicos e/ou privados, as praças de convivência coletiva, os ambientes de trabalho, os prédios, ou seja, percebemos rapidamente mudanças nas estruturas prediais. Contudo, ainda temos muito a avançar nas mudanças relacionadas à conduta das pessoas que acolhem estes sujeitos com necessidades especiais.

Ao pensar nessa socialização e respeito para essa comunidade surda também devemos pensar na escolarização e aprendizagem desses alunos. No caso dos alunos surdos, existe a diferença linguística, já que, estes, utilizam uma língua que não é oral, mas visuoespacial. Além disso, na maioria dos casos, a língua dos surdos é diferente de seus pais e familiares, o que acarreta uma dificuldade maior em sua escolarização.

No Brasil, assim como na maioria dos países, a educação inclusiva foi influenciada pela Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1998). Para se fazer cumprir o que a Declaração de Salamanca (1994) defendia, é necessário entender como o aluno objeto de estudo se comunica. Para isso, precisamos entender a diferença entre duas vertentes que influenciaram diretamente no ensino de alunos surdos: o oralismo e o bilíngüismo.

Segundo Lacerda e Santos (2013), em 1880, durante o Congresso de Milão, foi aprovada a filosofia do oralismo, ou seja, proibiu-se a língua de sinais e obrigou-se os alunos surdos a praticarem a língua oral, sendo esta a língua a ser utilizada no ensino. Tal ideologia oralista tinha como objetivo indireto fazer com que os surdos se aproximassem da normalidade, que seria o grupo dos ouvintes, daqueles que falam. Mas, a comunidade surda se revoltou, afinal eles não eram ouvintes, tinham suas particularidades e precisavam que todos respeitassem isso. Dessa forma, esses alunos não tinham sucesso adequado na aprendizagem.

Só depois de algum tempo que os surdos foram tratados como diferentes e capazes de aprender sua língua: a língua de sinais. Ao colocarmos esta língua, que caracteriza uma cultura surda, em primeiro plano, tivemos o fortalecimento da filosofia bilíngüe. Lacerda e Santos (2013) conceituam que o modelo de educação bilíngüe “considera o canal visuogestual de fundamental importância para a aquisição de linguagem de pessoa surda. [...] Nesse modelo, o que se propõe é que sejam ensinadas duas línguas, [...]” (LACERDA; SANTOS, 2013, p.40).

Com a

valorização de uma educação bilíngue, surge a língua dos sinais como proposta educacional para que a comunidade surda se comunique, devendo ser a primeira língua a ser aprendida, ficando a língua de cada país na condição de segunda língua, podendo ser utilizada na forma escrita. Com essa “linguagem”, os surdos passariam a ter a oportunidade de interagir, comunicar, e, mais importante, aprender temas que até então não vinham sendo devidamente compreendidos.

Pensando nas legislações que dão suporte legal para o respeito às línguas de sinais, no Brasil, o reconhecimento da Libras (Língua Brasileira de Sinais) veio em 2002, por meio da Lei nº 10.436, oficializando a Libras (Língua Brasileira de Sinais). E, em 2005, o Decreto nº 5626 (BRASIL, 2005) regulamentou a Lei nº 10436/2002 para a inclusão dos surdos e para a educação bilíngue. As conquistas dos surdos com tal documento, resumidamente, foram a Lei de Libras e o reconhecimento da condição bilíngue dos surdos brasileiros, a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, fonoaudiólogos e pedagogos, a formação de professores de Libras, em nível superior, a formação e contratação do tradutor intérprete de Libras /Língua Portuguesa e a oferta de classes e escolas bilíngues no sistema educacional.

Mais especificamente com relação às aulas de matemática para alunos surdos, são ressaltados nos estudos de Borges (2013) que o trabalho com problemas matemáticos deve considerar enunciados com contextos, de forma clara e mais curta, visando auxiliar a compreensão destes alunos, bem como o trabalho da intérprete de Libras. No caso dos surdos, o não domínio da língua portuguesa deve ser respeitado como uma condição que o diferencia dos demais. Não se trata de diminuir o peso da compreensão dos textos matemáticos, mas, sim, de respeitar outra língua, diferente daquela abordada nos enunciados dos problemas.

O professor precisa se preparar para atender, ensinar, interagir com os alunos ouvintes e surdos numa mesma sala de aula, e entender que o ensino para os alunos surdos requer conhecimento sobre as diferentes características destes alunos, para a elaboração das aulas e das avaliações. Ou seja, existe a necessidade de um conhecimento maior das questões relacionadas à surdez, para que se propicie uma melhor qualidade na interação com estes alunos.

2. A avaliação de aprendizagem em Matemática

A avaliação de aprendizagem deve ser usada como um instrumento que mostre a estratégia do aluno, o que ele aprendeu sobre os conteúdos abordados e os caminhos que ele resolveu seguir, além de tentar embutir o contexto do aluno nas questões ou que as mesmas sejam sobre algo que o aluno ao menos saiba do que se trata. Todos esses passos ou critérios são importantes para averiguar se existiu conhecimento, se teve aprendizagem e também deve se levar em conta os procedimentos metodológicos de ensino utilizados pelo professor na abordagem desses conteúdos.

Baseando-nos em Buriasco (2000), a avaliação precisa ser elaborada pensando na possibilidade de que este momento também pode se caracterizar como um momento de aprendizagem para o aluno e de reflexão para o professor. Aqueles que se destinam em investigar o tema avaliação têm buscado analisar o contexto escolar, a comunidade escolar como um todo, orientar na elaboração de políticas educacionais etc. Ou seja, devemos nos distanciar da ideia de que a avaliação sirva apenas como respaldo para a classificação de nossos estudantes. Porém, a ideia de avaliação dos discursos atuais não condiz com a prática nas escolas.

Ainda segundo Buriasco (2000), além da avaliação servir para selecionar, classificar, rotular, controlar, ela não dá respaldo para o aluno tomar decisões em simples problemas no seu cotidiano. Dessa forma, a avaliação se torna classificatória, eliminatória, perdendo toda sua essência de avaliação, no sentido de poder aprender com o erro, de o professor poder se avaliar, de avaliar o suporte que a escola oferece ou deveria oferecer.

Para Luckesi (2005), a avaliação só nos propiciará condições para a obtenção de uma melhor qualidade de vida se estiver assentada sobre a disposição para acolher, pois é a partir daí que podemos construir qualquer coisa que seja. O professor tem que estar disposto a transformar a realidade do seu aluno, mas primeiro terá que aceitá-lo do jeito em que se encontra. Ao acolher esse sujeito está dando uma chance de mudança e, apresentando novos caminhos, construirá, juntamente com ele, uma nova realidade.

3. Procedimentos metodológicos da pesquisa

A pesquisa aconteceu em um colégio estadual de um município do interior do Paraná, focando as avaliações de aprendizagem em Matemática de alunos surdos e ouvintes de duas turmas, do 2º e 3º anos do Ensino Médio. Nosso objetivo foi o de verificar como se dão os critérios de avaliações de alunos surdos e ouvintes de uma mesma turma: haveriam diferenças

quanto ao critério?

Surdos e ouvintes adotam os mesmos procedimentos? Seria possível identificar uma interferência da intérprete nas resoluções? A escolha dessa escola foi pelo fato de que ela se caracteriza como uma escola pólo para a inclusão de alunos surdos. Segundo Borges (2013), escola pólo é aquela que reúne um número considerável de alunos surdos inclusos e, com isso, ela pode concentrar esforços no sentido de disponibilizar um atendimento diferenciado para estes alunos.

Nessas turmas das quais a avaliação foi investigada, a média era de 30 alunos por sala, sendo 2 alunos surdos em cada uma delas. As intérpretes de Libras auxiliavam em todas as atividades. Segundo conversas informais com a direção da escola, a obrigatoriedade das intérpretes eram todos os dias, porém houve falta e nesses momentos os alunos ficavam sem intérpretes durante as aulas.

Para essa pesquisa, houve um contato inicial com a direção da escola para explicar o objetivo da mesma. A direção então sugeriu o 2º e 3º ano do Ensino Médio, encaminhando a pesquisadora para um primeiro contato com os dois professores regentes de Matemática das turmas. Ambos aceitaram, ficando agendado um dia para a pesquisadora recolher fotocópias das avaliações.

No segundo contato ocorreu a coleta dos dados, quando o professor regente do 3º ano entregou todas as avaliações para que a pesquisadora tirasse cópia das mesmas no interior da escola. Já a professora regente do 2º ano, forneceu somente sete avaliações, duas de alunos surdos e cinco de alunos ouvintes, nestas cinco avaliações a professora regente disse que escolheu duas avaliações com notas boas, duas com notas ruins e uma com nota média, sem que a pesquisadora pudesse fazer uma escolha, e também solicitou que não se retirassem as avaliações da escola, pedindo para tirar cópias no interior da mesma.

Em relação a(s) intérprete(s), no primeiro contato uma delas havia faltado e, no segundo contato, a direção não permitiu um contato direto com as mesmas, alegando que pelas avaliações já era possível fazer a pesquisa. O objetivo de um contato com estas intérpretes foi no sentido de que, em caso de possíveis dúvidas quanto aos procedimentos adotados durante a avaliação, que elas pudessem dialogar com a pesquisadora. Esse fato deixa algumas dúvidas em relação a determinadas análises pontuais das avaliações dos alunos surdos, pois não foi possível ter um diálogo com a(s) intérprete(s).

Segundo Buriasco (2000), as avaliações precisam ser subjetivas, ao menos que, em caso de avaliações que disponibilizem alternativas de respostas previamente apresentadas aos alunos, o professor deixe claro no enunciado que há a necessidade de justificar a escolha, seja

por escrita ou

cálculos. Concordando com Buriasco (2000), vimos à necessidade de descartar a avaliação aplicada ao 3º ano, já que a mesma possuía 6 questões com alternativas, já que o professor regente dessa turma não deixa escrito na avaliação a exigência de que uma justificativa precisa aparecer. Assim, analisamos somente a avaliação do 2º ano.

Em conversa informal, nesses dois contatos, os professores relataram que não havia muito diálogo entre eles e a(s) intérprete(s) com relação ao desempenho dos alunos surdos, ou mesmo sobre conteúdos abordados na sala de aula e que também não tinham certeza sobre o desenvolvimento de seus alunos, sendo que a única tarefa a ser feita era corrigir as avaliações e atribuir notas. Segundo os professores, eles chegam até a se surpreender com as notas dos alunos surdos, o que demonstra determinado preconceito e desconhecimento das potencialidades destes alunos.

Sobre a falta de diálogo entre intérpretes e professores de alunos surdos inclusos, tal característica desfavorece a atuação de ambos. Não somente entre professor e intérprete, mas entre todos da escola, o diálogo é uma forma de melhorar a inclusão desses alunos, além de tentar buscar alternativas, meios que facilitariam a aprendizagem de todos, e, principalmente, daqueles com necessidades educacionais especiais.

4. Análise dos dados

A avaliação do 2º ano do Ensino Médio abordou o tema *Análise Combinatória*, especificamente, Arranjo e Combinação. Foram analisadas cinco avaliações de alunos ouvintes e duas de alunos surdos. A avaliação continha oito exercícios para ser aplicada em duas horas aula (50 minutos cada). A nota máxima a ser atribuída seria de 2,0 pontos dos 10,0 atribuídos no trimestre. Na escolha das questões, a professora buscou contextualizar o tema Análise Combinatória, de forma que os exercícios fizessem parte do cotidiano de alguns alunos. Neste artigo, apresentamos apenas a análise de duas questões (1 e 5), por considerar que as demais apresentavam similaridades com estas.

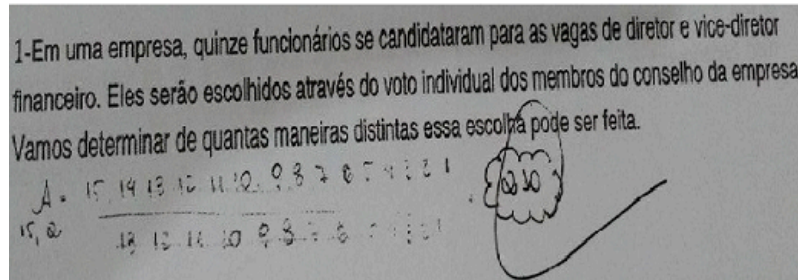
Os alunos ouvintes serão identificados por "A", "B", "C", "D", "E" e os alunos surdos por "F", "G" para preservar a identidade dos mesmos. A seguir, apresentamos as questões, bem como nossa análise dos desempenhos.

Para a *questão 1* da avaliação, os alunos "A", "B", "C" resolveram com o conceito de Arranjo ($A_{n,p} = \frac{n!}{(n-p)!}$), escrevendo todos os fatoriais conforme a Figura 1. Provavelmente,

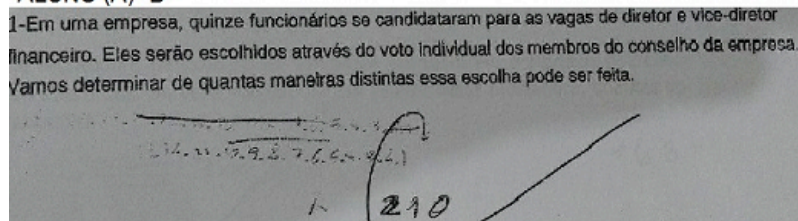
resolveram da

forma que a professora explicou, já que todos os demais utilizaram esta técnica de desmembrar todos os números fatoriais até chegar em 1, e depois efetuando a simplificação entre numerador e denominador da fração, conforme figura.

ALUNO(A) "A"



ALUNO (A) "B"



ALUNO(A) "C"

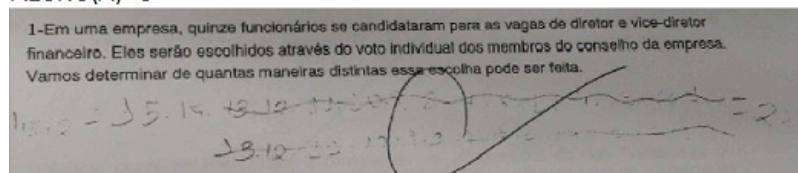
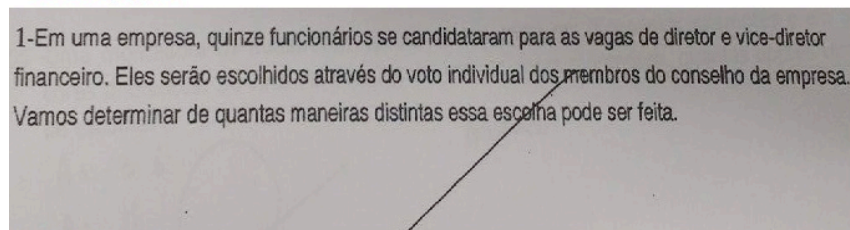


Figura 1 – Resolução da avaliação do 2º ano do Ensino Médio - questão 1 Alunos "A", "B", "C".

O aluno "D" não resolveu a questão e o aluno "E" tentou começar a questão, esboçando a letra A de arranjo, porém não concluiu, conforme mostra a Figura 2.

ALUNO(A) "D"



ALUNO(A) "E"

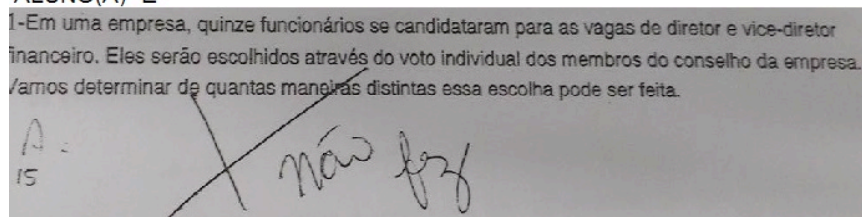
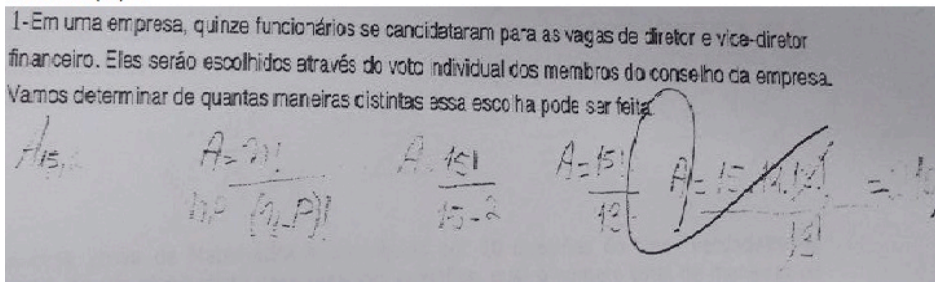


Figura 2 - Resolução da avaliação do 2º ano do Ensino Médio, questão 1 Alunos "D", "E"

Os alunos "F" e "G" escreveram a fórmula de arranjo, substituíram os valores, porém, não desenvolveram até o número 1, conforme os alunos ouvintes. Ou seja, os surdos foram diretamente à simplificação sem o desmembramento dos números em fatorial, conforme mostra Figura 3.

ALUNO(A) "F"



ALUNO (A) "G"

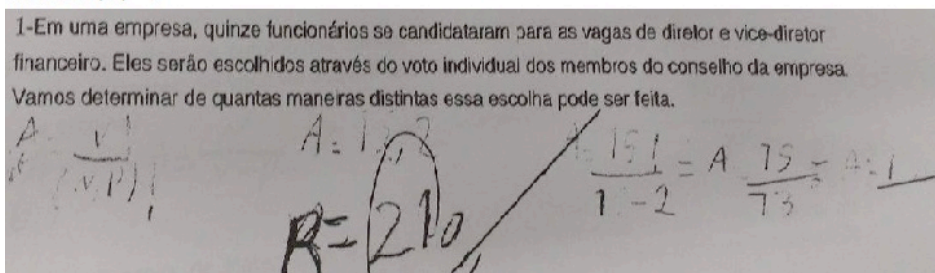


Figura 3 - Resolução da avaliação do 2º ano do Ensino Médio, questão 1
Alunos "F", "G"

Esse processo não parece semelhante com o que a professora possa ter explicado (baseando-se no desenvolvimento dos ouvintes) e, neste caso, surge uma dúvida sobre a resolução dos surdos: será que eles compreenderam o processo de simplificação sem o desmembramento? Ou será que houve uma interferência dos intérpretes diretamente no desenvolvimento das questões pelos surdos? Inferimos, com esta última interrogação, que o desenvolvimento dos surdos se diferenciou dos alunos ouvintes analisados. Não podemos concluir diretamente acerca de uma interferência da intérprete (seja durante a avaliação ou mesmo nas aulas em que o tema foi explicado). Como não foi possível conversar com a intérprete a respeito dessas dúvidas, fica a necessidade de um aprofundamento, por meio de outras pesquisas, acerca destas diferenças e a possível interferência da intérprete.

A questão 5 exigia a aplicação do conceito de Combinação, e poderia ser resolvida por um “diagrama de árvore” ou por uma simples multiplicação. Nesta questão, apenas dois alunos dos sete acertaram a mesma, sendo estes dois ouvintes. Os alunos "A" e "D" resolveram a questão de forma idêntica, conforme Figura 4, referente ao desenvolvimento do

aluno "A". Em ambos os casos, a estratégia de resolução foi a multiplicação, e não o "diagrama de árvore".

ALUNO(A) "A"

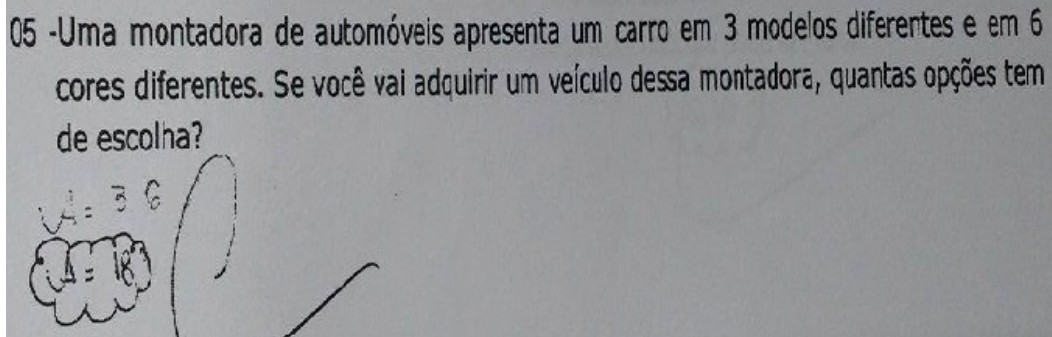


Figura 4 – Resolução da avaliação do 2º ano do Ensino Médio, questão 5 Aluno "A"

Já os alunos "B", "C", "E" resolveram a questão pela fórmula de arranjo, desenvolvendo o fatorial até o número 1 e somente depois simplificaram as multiplicações possíveis. Estes alunos erraram ao confundir os conceitos envolvidos na questão, trocando Combinação por Arranjo. Por outro lado, destacamos que, novamente, mesmo com o erro, notamos a estratégia de desmembramento dos números fatoriais anterior à simplificação, o que leva a suspeitar, novamente, que foi dessa forma que professora explicou na sala de aula, conforme citado na questão 1.

ALUNO(A) "B"

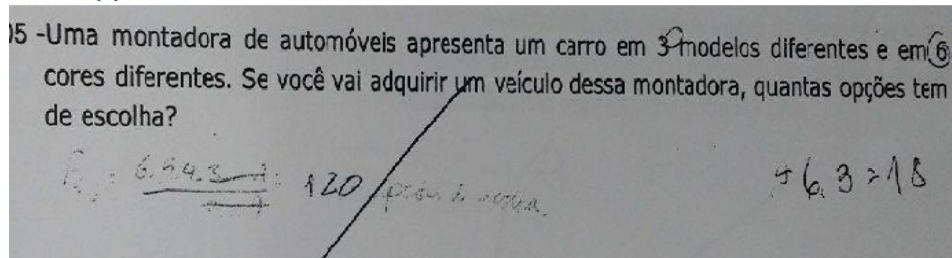


Figura 5 - Resolução da avaliação do 2º ano do Ensino Médio, questão 5 Aluno "B"

Os alunos surdos "F" e "G" resolveram a questão 5 da mesma maneira que resolveram a questão 1, simplificando os fatoriais, forma de resolução que não foi comum aos demais, os ouvintes da turma. E, também, não acertaram a questão, também por confundirem os conceitos Combinação e Arranjo, conforme mostra a Figura 6, resolução do aluno "G".

ALUNO (A) "G"

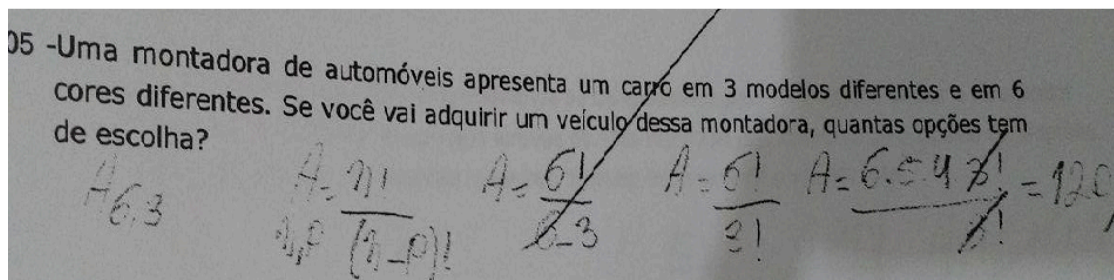


Figura 6 - Resolução da avaliação do 2º ano do Ensino Médio, questão 5
Aluno "G"

Ao comparar a questão 1 com a questão 5, levantam-se algumas perguntas: os alunos surdos têm interferência das intérpretes durante o ato de pensar acerca das atividades avaliativas? Como elas atuam em relação ao ensino, em particular o de Matemática? As intérpretes permitem que os alunos se expressem (por sinais) o que entenderam da questão? Ou, simplesmente, dizem que a questão é de tal conteúdo e apontam os algoritmos a serem aplicados?

Essas perguntas surgiram ao analisar as avaliações, lembrando que não foi possível dialogar com as intérpretes, no sentido de entender o porquê os alunos surdos resolverem diferente dos alunos ouvintes. Vale lembrar que a professora da turma disse, informalmente, que as intérpretes não têm acesso às avaliações antes de sua aplicação.

A forma de resolução dos alunos surdos destacava ainda mais os algoritmos matemáticos. Os alunos surdos resolveram praticamente todos os exercícios com a forma simplificada de “arranjo”, sendo que os ouvintes usaram também “combinações simples”.

5. Considerações finais

Mediante as análises das avaliações citadas neste trabalho, não fica claro que os alunos surdos têm conhecimento sobre o tema abordado na sala, nem mesmo se os ouvintes tiveram aprendizagem. A avaliação contemplou itens para ser uma boa avaliação, buscou problematizar o tema, envolvendo o cotidiano de alguns alunos ou pelo menos pertinentes ao entendimento, para os ouvintes, algo que eles podem ter visto na televisão etc., Porém, para os alunos surdos, a avaliação teria várias falhas, no sentido de enunciados extensos (interpretação da língua estrangeira), temas não pertinentes ao conhecimento dos alunos inclusos, entre outros.

Na avaliação do 2º ano, que abordou a resolução de problemas, os alunos surdos, na maior parte dos exercícios, usaram apenas um algoritmo, o de Arranjo. E isso leva-nos a

questionar tanto a interferência da intérprete quanto a do professor. Como será o comportamento de mediação da intérprete durante as avaliações? E qual seria a relação do professor em momentos de incompreensão dos enunciados em avaliações? Tais questionamentos ganham importância maior ao verificarmos, claramente, por meio de nossos dados que surdos e ouvintes seguiram estratégias diferentes para os mesmos exercícios: os dois surdos resolveram as questões de maneira idêntica, e os ouvintes também seguiram uma linha de raciocínio semelhante entre eles.

Dessa forma, há uma preocupação com a inclusão desses alunos, no sentido da aprendizagem matemática. Além disso, outra preocupação seria quanto à socialização. Em conversas informais com a professora durante nosso primeiro contato para acordar a possibilidade de entrega das avaliações, ela ressaltou que os alunos surdos ficam sozinhos durante os intervalos e as aulas. O que seria um direito, o de sentir-se incluído, pode se torna frustrante, e deixar os alunos surdos se sentirem excluídos num ambiente tão importante para sua construção pessoal: a escola.

É pensando em melhorar a aprendizagem desses alunos e perante os direitos atribuídos a eles, que escolas e professores devem se unir com vistas a uma inclusão verdadeira, não somente conforme leis e decretos, mas que vise também o ensino e a aprendizagem de boa qualidade para todos.

Enfim, deixamos aqui alguns questionamentos em aberto, os quais poderão fomentar futuras pesquisas. Precisamos verificar mais de perto o modelo de mediação das intérpretes durante uma avaliação de aprendizagem de Matemática, bem como o comportamento dos professores mediante situações de dúvidas dos intérpretes e alunos surdos.

6. Referências

BORGES, F. A. **A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo Intérprete de Libras.** Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

BRASIL. Lei no 10.436. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2002.

_____. Decreto no 5.626. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras – e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 dez. 2005.

BURIASCO, Regina L. C., **Algumas considerações sobre avaliação educacional.** Publicado em Estudos em Avaliação Educacional. Fundação Carlos Chagas, n.22, jul-dez, São Paulo, 2000.

FIorentini,

D. **Alguns modos de ver e conceber o ensino de matemática no Brasil.** Zetetiké, n. 4, p.1-37, 1995.

KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. F. de; CAMPOS, M. de L. I. Lacerda, Cristina Broglia de Feitosa (Org.); SANTOS, L. F. (Org.) . **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à libras e educação de surdos.** 1. ed. São Carlos - SP: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2013. v. 1. 254p. p.37-61; 201-218.

LACERDA, Cristina B. F. A Inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006 Disponível em www.cedes.unicamp.com.br. Acesso em: 03/11/2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** 2005. Disponível em: www.unerj.br/ead/ead/20052/pedagogia/materiais/semestre8/curriculo/arquivos/avaliacao_luckesi.doc Acesso em: 29/11/2015.

NOGUEIRA, Clélia, M. I.; BORGES, Fábio A. Uma análise das aulas de matemática para alunos surdos inclusos em uma turma do 9º ano do ensino fundamental. **Revista Educação e Linguagens.** Campo Mourão. v. 1, n. 1, ago./dez. 2012

PARANÁ, **Diretrizes Curriculares de Matemática para Séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: Matemática**-Curitiba: Secretaria do Estado da Educação, 2008.

SANCHES, I.; TEODORO, António. **Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos.** Revista Lusófona de Educação, 2006, 8, 63-83.

UNESCO. **Declaração de SALAMANCA sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>. Acesso em: 01/10/2015.