

Surdez, Matemática e Ensino Superior: desafios e aprendizados

Gisela Maria da Fonseca Pinto



Resumo

O trabalho com a inclusão em período de ensino remoto tem sido algo bastante desafiador. Quando nos voltamos à questão do ensino superior, deparamo-nos com instituições que não raramente perpetuam a exclusão. Apesar das ações afirmativas que asseguram cotas e acesso a este nível de ensino, as dificuldades da permanência ainda são preocupantes. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior, especificamente em cursos de matemática, é uma situação que ainda não é comum e que, como tal, merece um olhar mais cuidadoso e reflexivo no intuito de coletar vivências e experiências que fortaleçam concepções e ações promotoras da inclusão. Neste texto, apresentamos uma narrativa constituída das memórias recentes vividas pela autora, que reportam uma situação de inclusão de surdos em um curso de graduação em matemática em uma universidade pública, trazendo à luz fatos e reflexões acerca da atuação docente, o intérprete de Libras, a mediação pedagógica em ambiente análogo ao apoio educacional especializado e à atuação do núcleo de acessibilidade e inclusão com o objetivo de compartilhar as dificuldades e superações com as quais convivemos durante estes últimos tempos, dado o início da pandemia da covid-19. Adotamos como metodologia uma narrativa inspirada em narrativas autobiográficas e trazemos como fundamentação teórica autores como Borges e Peixoto (2019), Bisol (2010) e Corrêa, Sander e Martins (2017), entre outros, na área da inclusão de surdos no ensino superior. Concluímos que as situações narradas e vivenciadas têm contribuído para que se crie, no espaço da universidade em tela, um ambiente inclusivo e que não apenas respeita, mas também valoriza e dá visibilidade às diferenças, especificamente no caso da surdez.

Palavras-chave: Surdez, Inclusão, Ensino Superior, Matemática, Narrativa, Narrativa Autobiográfica.

Deafness, Mathematics and Higher Education: challenges and learning

Gisela Maria da Fonseca Pinto

Abstract

Working with inclusion in a period of remote education has been quite challenging. Especially when we turn to the issue of higher education, we are faced with institutions that not infrequently perpetuate exclusion. Despite of affirmative actions that ensure quotas and access to this level of education, the difficulties of permanence are still worrying. The inclusion of deaf students in higher education, especially in Mathematics courses, is a situation that is still not common and, as such, deserves a more careful and reflective look, in order to collect experiments and experiences that strengthen conceptions and actions that promote inclusion. In this text, we present a narrative consisting of the recent memories lived by the author, which report a situation of inclusion of deaf people in a degree course in Mathematics at a public university, bringing to light facts and reflections about the teaching performance, the interpreter of Libras, the pedagogical mediation in an environment analogous to specialized educational support and the performance of the accessibility and inclusion nucleus, in order to share the difficulties and overcomings we have faced during these last eighteen months. We adopted as methodology a narrative inspired by autobiographical narratives and we bring as theoretical foundation authors such as Borges and Peixoto (2019), Bisol (2010) and Corrêa, Sander and Martins (2017), among others, in the area of inclusion of deaf people in higher education. We conclude that the situations narrated and experienced have contributed to create, in the space of the university in question an inclusive environment that not only respects, but also values and gives visibility to differences, specifically in the case of deafness.

Keywords: Deafness. Inclusion. Higher Education. Mathematics. Narratives. Autobiographical Narratives.

Introdução

Temos vivenciado nas universidades um movimento consistente de chegada de alunos provenientes de ações afirmativas que vêm sendo realizadas, por força de lei, no intuito de reduzir as disparidades no acesso de estudantes com deficiências ao ensino superior. Dados dos últimos censos realizados reportam crescimento no quantitativo de matrículas de estudantes no ensino superior com declaração de deficiência, de transtorno global do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação na graduação. Dentre estes, em 2019, dos estudantes matriculados, 2.556 se declararam surdos e 6.569 deficientes auditivos (BRASIL, 2021); em 2018 e 2017, o censo apontava 2.235 e 2138 surdos e 5.978 e 5404 pessoas com deficiência auditiva respectivamente (BRASIL, 2020, 2019). Estes números sugerem um crescimento gradativo nas matrículas desses estudantes em cursos de graduação – mas será que a garantia da matrícula acarreta assegurar-se a conclusão do curso? Certamente que não.

O cenário educacional em nosso país resulta da combinação de dispositivos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Decreto 7611 de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, e a mais recente Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 1996; 2008; 2011; 2015). Estes dispositivos convergem para uma concepção de educação inclusiva como “ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos a estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Recentemente a lei 14.191 de 3 de agosto de 2021 altera a LDBEN, que passa doravante a dispor também sobre a educação bilíngue de surdos. Ainda que esta alteração tenha sido realizada de forma confusa e estabelecendo associações que pouco contribuem para a efetivação de suas demandas, inquestionavelmente fica assim evidenciado que a educação de surdos tem ganhado mais e mais espaço nas discussões que envolvem o campo educacional.

Nesta perspectiva, todos os estudantes que são público-alvo da educação especial prioritariamente devem frequentar escolas regulares, nas redes comuns de ensino. Nesta vertente, o Atendimento Educacional Especializado é pensado para complementar as ações pedagógicas da sala de aula regular, contribuindo com planejamentos e ações que promovam desenvolvimento global e acessibilidade, assim como a remoção de obstáculos que possam dificultar ou inviabilizar a inclusão escolar (BRASIL, 2011). No entanto, como Borges e Peixoto (2019, p.124) questionam, no contexto universitário esse debate ainda é incipiente: “entendemos que isso se deva ao fato de que as práticas têm sido abaladas à medida que esses estudantes ocupam os espaços, sendo que estudantes com deficiência ainda são escassos nesse ambiente historicamente excludente.”.

Resultado de ações promovidas ao longo dos últimos anos em âmbito escolar, estudantes que anteriormente ficavam cerceados a uma escolarização que tinha por objetivo

quase que apenas uma forma de socialização vêm, cada vez mais, concluindo a educação básica e candidatando-se a uma vaga em cursos universitários. Sendo, em sua maioria, o principal meio de acesso à universidade a participação no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e o Sistema de Seleção Unificada – SISU, sistema esse que considera as questões legais no tocante às cotas, o resultado é que temos encontrado nas salas de aula das universidades alunos com deficiências – o que leva, compulsoriamente, a universidade a repensar-se enquanto espaço de formação profissional e acadêmica.

Neste íterim, debruçamo-nos especificamente, neste texto, sobre a questão do indivíduo surdo que acessa o ensino superior, especialmente a licenciatura em Matemática, que é o recorte dado à narrativa aqui apresentada. Temos por objetivo apresentar e analisar o caso da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro na condução da formação de dois alunos surdos, calouros em março de 2020 no curso de matemática dessa Universidade, mês em que teve início o isolamento social com que temos convivido. Aspectos que relacionam a recepção a estes alunos, a gestão de seu percurso acadêmico durante a pandemia da covid-19, a disponibilização de recursos de acessibilidade e a sensibilização do corpo discente e docente são o foco dado a este artigo, que está estruturado na forma de uma narrativa da autora, que atua hibridamente como docente e vice-coordenadora do curso de matemática e como coordenadora do Grupo de Trabalho LIBRAS, Inclusão e Educação de Surdos, junto ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão desta universidade. Para tanto, iniciamos apresentando um embasamento teórico na área da inclusão de surdos no ensino superior, que servirá como lente teórica às análises das narrativas apresentadas na sequência.

Inclusão de Surdos no Ensino Superior

A inclusão no ensino superior de estudantes que concluíram o ensino médio é algo que já é reconhecido pela comunidade acadêmica como uma fase de difícil adaptação para os estudantes. Especificamente no caso dos conteúdos de matemática inerentes a disciplinas encontradas no ensino superior, Masola e Allevato (2016, p.65) enfatizam que “é preciso considerar vários aspectos além do fato já conhecido de que os estudantes ingressantes nesse nível de ensino apresentam dificuldades e falta de conhecimento acerca de conteúdos matemáticos próprios da formação escolar em níveis fundamental e médio.”.

Ao considerarmos especialmente o caso de estudantes surdos, as questões comunicacionais por si já constituem um desafio considerável. O ambiente universitário é um contexto novo, desconhecido e, portanto, desafiador para os estudantes surdos e certamente apresenta exigências mais contundentes que a escola. Regida pelo mundo ouvinte, a comunicação oral-auditiva em geral é dominante, sendo comumente a maior parte dos colegas e professores ouvintes e desconhecedores das especificidades da surdez.

De acordo com Pereira (2008, p.8), é importante que o aluno surdo possa “[...] conviver com outros colegas na mesma condição que tenham fluência nessa língua” – no caso, a Libras – língua brasileira de sinais, de forma que se possa favorecer a sua formação no ambiente universitário. Para Corrêa, Sander e Oliveira (2017, p.535), há questões que se tornam imprescindíveis neste processo de inclusão, como o intérprete de Libras, uma vez que “Seu papel tem sido tanto favorecer a compreensão dos conteúdos ministrados em sala de aula quanto possibilitar sua interação com o professor e com os demais colegas estudantes”. Receios e eventuais insucessos, tanto no acesso quanto na permanência do estudante surdo no ensino superior, podem relacionar-se, para Teixeira e Bento (2019), a uma vivência escolar que historicamente os excluiu ou ignorou, simplesmente. A ausência de apoio didático-pedagógico específico pode gerar a exclusão de surdos dos processos socioeducacionais em virtude do desrespeito a sua especificidade comunicacional linguística e às políticas e ações afirmativas que ainda são tímidas.

Corrêa, Sander e Oliveira (2017, p.536) ressaltam ainda que os estudantes surdos no ensino superior encontram desafios consideráveis no tocante à condução das situações de ensino pelos docentes e de avaliação, haja vista que “[...] os professores, nos relatos dos entrevistados, demonstram fragilidades ao conduzir o processo de aprendizagem [...]” do estudante surdo. Não raramente, docentes acabam por deixar a cargo do intérprete de Libras a responsabilidade pela aprendizagem do estudante surdo, que pode se sentir fragilizado e isolado em uma miríade de informações nem sempre compreendidas na íntegra. Como consequência, o estudante se frustra em função da “inadequação das práticas de ensino mediadas pelo português (escrito/falado) como fonte única de transmissão e verificação dos conhecimentos curriculares” (p.537), uma vez que estas contribuem para o seu afastamento “das situações mais concretas de aprendizagem, nessa etapa de ensino” (p. 537). Como enfatizam Moura e Harrison (2010, p. 334),

Temos que ressaltar que o universo de Surdos que frequentam a Universidade é pautado por particularidades que devem ser contempladas por todos aqueles envolvidos no trabalho educacional: professores e intérpretes. Muitos Surdos não têm fluência em LIBRAS, mas conseguem compreender o que lhes é dito se condições ótimas de leitura-oro-facial lhes forem oferecidas. Este é um trabalho que os intérpretes devem propiciar aos Surdos que frequentam a Universidade, assim como o conhecimento pelo professor da particularidade de funcionamento desses alunos.

Este destaque dos autores traz à luz uma questão relevante em relação aos intérpretes de Libras: sua presença é claramente necessária, mas está longe de ser suficiente, sendo absolutamente relevante que o professor aproprie-se do aluno, das situações que são mais confortáveis a ele em termos da condução da aula, assim como esteja ciente de que recursos ou ações podem facilitar ou dificultar que este possa acompanhar a aula. Especificamente em relação a este ponto, estes mesmos autores comentam que “Nenhum professor relata ter sido

orientado com relação a como agir com o aluno surdo e todos relatam contar com o intérprete para lidar com o aluno surdo, apesar de não ter nenhum contato formal ou fora da aula com o mesmo.” (MOURA; HARRISON, 2010, p.340).

Considerando especificamente o contexto universitário, promover situações de conversa com os docentes e pesquisadores na área da surdez pode ser uma ação particularmente proveitosa para todos. De fato, como Harrison e Moura (2010) atestam, a inclusão verdadeiramente se dá quando ocorre um envolvimento efetivo das partes na busca por soluções aos problemas encontrados. Como apontamentos indicados por surdos com os quais conversaram, os autores indicam que (i) acesso prévio a materiais escritos, (ii) apoio visual e (iii) flexibilidade na preparação e correção de avaliações, (iv) realização de provas com apoio do intérprete, entre outras, são ações que podem ser positivas na condução das atividades acadêmicas junto aos alunos surdos.

Goffredo (2004) afirma que as necessidades educacionais especiais dos estudantes surdos são primeiramente atendidas quando se assegura, por meio das ações afirmativas, o seu acesso à universidade; no entanto, a permanência nesse ambiente é o que efetivamente asseguraria a inclusão. Para tanto, a convergência de uma intencionalidade e disponibilidade para a inclusão precisa ser fomentada junto ao corpo docente e discente também, e certamente depende bastante da mediação do intérprete. Bisol *et al.* (2010) ainda acrescentam que “No mínimo, é preciso considerar sua trajetória escolar pregressa e o contexto institucional em que ele busca se inserir.” (p.168). Portanto, ações da Universidade que promovam esse conhecimento dos estudantes surdos pelos docentes podem ser um diferencial na trajetória rumo à inclusão. Estes mesmos autores complementam, afirmando que às instituições de ensino superior cabe “rever profundamente o modo como lidam com o ensinar e o aprender. Precisam conhecer a surdez, pensar sobre as diferenças linguísticas e culturais e sobre o modo como essas diferenças incidem na vida acadêmica desses estudantes.” (BISOL *et al.*, 2010, p.168). Em estudo posterior, Bisol (2010) indica que

A vivência de estudantes surdos do ensino superior em contextos de inclusão demonstra que a comunicação desses em sala de aula e o envolvimento com a aprendizagem são iguais a de seus colegas ouvintes, mas eles se sentem menos integrados que estes últimos à vida universitária. (BISOL, 2010, p.152)

Neste mesmo estudo, a autora ainda percebe que nem sempre professores se preocuparam em realizar as adaptações que favorecessem os alunos surdos, atribuindo aos serviços de apoio eventuais fracassos. Santos e Dantas (2017) concluem:

[...] infere-se que, se o aluno surdo tivesse um contato maior com seus professores e colegas, viabilizado por ações que promovessem a inclusão na universidade com o envolvimento de todos nesse processo, ele poderia se sentir motivado e estimulado em continuar os estudos devido à eliminação das

barreiras comunicacionais e pedagógicas. Esse movimento é importante porque a educação está entrelaçada, no contexto produzido pela sociedade do conhecimento e de uma economia global, que exige cada vez mais preparo para inserção no mercado de trabalho. (SANTOS; DANTAS, 2017, p.498).

Borges e Peixoto (2019) destacam o quão pouco inclusivos costumam ser os ambientes universitários em nosso país, tanto pela insuficiência das vagas, especialmente até o início dos anos 2000, quanto pelas pressuposições de conhecimentos provenientes da educação básica e que nem sempre realmente estavam consolidados. Neste aspecto, a academia muitas vezes *resolve* o impasse do estudante com pouco embasamento excluindo-o de seus ambientes a partir de seguidas reprovações que ou o desmotivam, levando-o a evadir, ou o jubila. Ainda, ressaltam a importância de realizar a escuta dos estudantes com deficiências que estão na Universidade, de forma que possam indicar as formas com que podemos avançar para melhorar nossas práticas e, por conseguinte, nossas instituições.

Os aspectos atitudinais são um nó nessa questão, como afirma Silva (2013) ao analisar a atuação de Núcleos de Acessibilidade e Inclusão, que encontram barreiras consideráveis na lida com docentes. Como Borges e Peixoto (2019, p.127) comentam, os próprios intérpretes de Libras, profissionais que certamente detêm no espaço da sala de aula que inclui estudantes surdos a maior experiência com eles, nem sempre são ouvidos por professores, especificamente em relação aos cursos de Licenciatura, situação a que este texto se refere. Estes autores se posicionam claramente ao afirmar que:

A inclusão de surdos nas IES e, sobretudo, a formação do professor de matemática surdo representa um desafio a mais para a instituição formadora. Nesse momento, deve-se ultrapassar o “estranhamento” inicial para trabalhar na redução de barreiras instrumentais e de comunicação pelo reconhecimento de suas especificidades, a modalidade viso-espacial e a Libras no ensino e aprendizagem. (BORGES; PEIXOTO, 2019, p.128)

Vimos, então, que há desafios muito grandes quando consideramos a inclusão de alunos com deficiências no ensino superior. Especificamente em relação à surdez, os pontos nevrálgicos residem sobre a questão linguística, que carece do mediador específico, ou seja, o intérprete de Libras, assim como de adaptações que o próprio professor precisaria realizar. Tivemos oportunidade de conviver com essas questões durante esses últimos 22 meses, conforme passaremos a narrar em seguida.

Metodologia

Este texto constitui-se da narrativa dos fatos e percepções da autora, docente do curso de matemática da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em relação ao percurso até então realizado por dois estudantes surdos recém-chegados ao ensino superior. O objetivo é compartilhar estas vivências à luz das lentes teóricas até então apresentadas, trazendo reflexões sobre as escolhas e ações empreendidas no âmbito da coordenação de curso e da

atuação como coordenadora do GT LIBRAS, Inclusão e Educação de Surdos do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão – NAI – desta mesma universidade. Destarte, esperamos compartilhar estas percepções com outros cursos e universidades, que tenham vivências semelhantes ou diferentes, de forma que possamos, juntos, promover uma educação superior cada vez mais inclusiva para os nossos alunos surdos.

Como percurso metodológico, temos, portanto, as memórias recentes da autora, que serão apresentadas na forma de narrativas. A escolha metodológica das narrativas fundamenta-se nas ideias de Halbwachs (1925), que afirma que o sujeito constitui-se a si próprio mediante o seu confronto, tanto com sua imagem especular quanto com o "outro", em um processo contínuo de transformação. Aqueles que lembram são os indivíduos, que revisam lembranças fragmentadas. A memória de um indivíduo é diferente da memória de seus companheiros, mesmo que relacionados aos mesmos períodos. Isto ocorre porque cada indivíduo confronta-se, durante seu percurso de vida, com uma complexidade única de situações, diferentemente significativas para cada um deles (HALBWACHS, 1950, p. 15-17).

A narrativa aqui retratada apresenta tangências com as ideias de Halbwachs (1925), mas as divergências são importantes de serem consideradas, uma vez que trata-se da narrativa de uma única pessoa que redige por ela mesma registros de ocorrências que se referem a outrem. Desta forma, aproxima-se de uma narrativa autobiográfica. De acordo com Santos e Garms (2014), uma narrativa autobiográfica não se propõe a dar conta de confirmar ou refutar ideias, fatos ou teorias, nem tampouco tem por objetivo gerar dados de forma quantitativa. Também não é exatamente a exposição de uma história comum, mas antes disso, é uma microrrelação social em um contexto em que se considera a sociedade formada por um amálgama de relações sociais. Assim, a compreensão da relevância das narrativas se evidencia quando se pensa a pesquisa na área da educação, uma vez que esta é formada por inúmeras relações e microrrelações sociais.

A adoção de métodos que recorrem às narrativas de vida do próprio narrador possibilita que ocorram reflexões não apenas sobre os fatos, mas também sobre as concepções dele mesmo acerca dos fatos e situações vivenciados e narrados. Para Reis e Climent (2012), ao construir narrativas autobiográficas no campo educacional e ao relê-las, professores podem se desenvolver profissionalmente e promover inovações em suas práticas profissionais, que tendem a se tornar mais críticas e reflexivas. Portanto, entendemos ser esta uma escolha metodológica adequada aos objetivos deste texto. Seguiremos, doravante, na construção destas narrativas, reforçando que se reportam às vivências e percepções da autora sobre a situação de inclusão de dois alunos surdos em um curso de graduação em matemática, tendo sido o primeiro mês destes alunos na universidade mencionada exatamente o mês de março de 2020, mês em que teve início o isolamento social decorrente da pandemia da covid-19. A narrativa segue um fluxo linear de tempo, mesclando as vivências e ações da autora como docente e vice-

coordenadora do curso de matemática na universidade, e ainda como coordenadora de grupo de trabalho junto ao NAI da mesma instituição, conforme mencionado anteriormente.

O início e a interrupção

O período letivo de 2020-1 deveria ter tido início em 2 de março de 2020. No entanto, fortes chuvas ocorridas na região de Seropédica, município em que se situa a universidade, inviabilizaram o início das atividades, uma vez que a comunidade universitária mobilizou-se para acolher e prover recursos para a comunidade do entorno, que se viu flagelada por enchentes e situações afins. Assim sendo, o dia 9 de março foi o primeiro dia efetivo do período, e com ele iniciou-se a Semana de Integração do curso de matemática, que já é tradicional em nosso curso. Durante esta semana, a coordenação e vice-coordenação do curso se apresentam aos calouros, juntamente com outros professores e os colegas mais antigos, promovendo, ao longo dos 5 dias (no caso, de 9 a 13 de março de 2020), diversas atividades que têm o objetivo de familiarizar os novos estudantes com o espaço da universidade, com as pesquisas e grupos ali existentes, professores, com as possíveis linhas que poderá escolher (licenciatura ou bacharelado em matemática pura ou em matemática aplicada), enfim, com a vida acadêmica inerente ao curso.

No entanto, no dia 11 de março de 2020 foi declarada a pandemia em âmbito mundial. No dia 12 de março de 2020, foi instituído um comitê de trabalho sobre o coronavírus na universidade, que recomendou quarentena por um período de 14 dias a discentes, docentes e técnicos – quarentena essa que foi prorrogada indefinidamente, permanecendo até os dias atuais, ainda em atuação não presencial. Os calouros tiveram, então, um contato de 3 dias com o ambiente universitário, apenas. Especificamente os calouros surdos pouco puderam aproveitar desses dias, visto que ainda não havia na universidade intérpretes de Libras que pudessem acompanhá-los, nem tampouco havia no NAI estrutura de pessoal para dar conta desta importante demanda. O campus da universidade contava, à época, com dois intérpretes de Libras, um efetivo e um contratado, que atendiam aos professores surdos atuantes na disciplina de Libras da universidade, não tendo sido cedidos para acompanhar os estudantes.

Como vice-coordenadora do curso e reconhecidamente interessada na área da surdez e do ensino de matemática para surdos, logo fui posta em contato com os alunos, ocasião em que pude iniciar conversas com eles por meio de aplicativos de mensagens, assim como também com seus responsáveis, uma vez que não tenho fluência em Libras. Ressalte-se que durante todos esses meses, o contato com estes responsáveis foi estreito, o que é algo bastante interessante e diferenciado no tocante à vida universitária. Ao realizar contato com os alunos surdos por meio do aplicativo, passei-lhes informações sobre a pandemia propriamente dita, assim como sobre as datas, expectativas de retorno (inexistentes na ocasião) e sobre atividades que começamos a desenvolver remotamente e que poderiam ser interessantes para eles.

No mês de maio de 2020 teve início, remotamente, um projeto do grupo PET Matemática e Meio Ambiente²⁵. O projeto de tutoria em Matemática Básica tem como objetivo levar os calouros a revisitar conteúdos de matemática básica paralelamente ao curso de Cálculo 1. Com a ocorrência da pandemia, iniciamos as atividades da tutoria pelo PET de forma remota, mediada pela plataforma RNP ou Google Meet e pelo ambiente de sala de aula virtual Google Sala de Aula.

O projeto, em sua adaptação para realização remota, contou com videoaulas programadas de acordo com um cronograma para que os calouros assistissem, e com apoio de apostila com texto e exercícios, que seriam resolvidos em encontros síncronos semanalmente realizados entre os integrantes do grupo e os calouros. Como teríamos os alunos surdos realizando a tutoria, conseguimos fazer contato com os intérpretes da universidade por meio do departamento ao qual estão vinculados para que pudessem interpretar as videoaulas, que passaram a ter uma janela da Libras – todas de livre acesso, disponíveis em um canal no YouTube. Cabe ressaltar que a tutoria foi o primeiro contato de cunho mais acadêmico-formativo com o qual os calouros estabeleceram uma comunicação, incluindo os estudantes surdos. Desta forma, a turma 2020-1 teve ciência da presença destes colegas, acarretando o desenvolvimento de um ambiente de acolhimento e respeito a partir da convivência. Os alunos surdos, denominados doravante com os nomes fictícios de João e Pedro, a princípio, não se motivaram muito em participar das ações da tutoria, comparecendo a pouquíssimos encontros síncronos – o que é compreensível, visto a indisponibilidade de intérpretes –, tendo alguma interação maior no ambiente do Google Sala de Aula ou no grupo do aplicativo de mensagens criado para facilitar a comunicação entre tutores e tutorados junto a esta ação específica.

Paralelamente a esta ação, no âmbito do NAI, a coordenadora, professora Márcia Denise Pletsch, pesquisadora bastante ativa na área da Educação Especial e Inclusiva e igualmente atuante no tocante à gestão acadêmica e administrativa do NAI, articulou a contratação de intérpretes como bolsistas residentes junto à pró-reitoria de extensão. Assim sendo, após um breve processo seletivo, contratamos o primeiro profissional intérprete com carga horária de 30h semanais, bolsista residente, que passou a atuar diretamente junto a João e Pedro, assim como junto a outros dois estudantes surdos ingressantes em outros cursos também em 2020-1. Esta atuação visava oferecer esclarecimentos, fazer a interpretação de editais que pudessem ser interessantes para estes alunos, mediar a inscrição destes em processos seletivos internos para fins de percepção de auxílios etc.

²⁵ O PET – Programa de Educação Tutorial – é um programa do Ministério da Educação que fomenta o tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão por meio de bolsas acadêmicas e verba de custeio para um grupo organizado. A coordenação do curso de matemática conta com um grupo PET, com cerca de 15 integrantes, entre bolsistas e não bolsistas, uma professora tutora – Eulina Coutinho Silva do Nascimento – e uma professora colaboradora que, no caso, também é a autora deste texto

O reinício das atividades acadêmicas ocorreu no final do mês de setembro de 2020, no período que foi denominado *emergencial*, e recebeu o código 2020-5, tendo o seu funcionamento regido pela deliberação nº 90/2020²⁶. Assim sendo, articulou-se no âmbito do NAI a seleção e contratação de mais três intérpretes de Libras, também bolsistas, que passaram a atuar junto às atividades de graduação dos quatro alunos, conforme recomendado por Corrêa, Sander e Oliveira (2017). Neste momento, todas as atividades de graduação dos estudantes surdos que usavam a Libras contaram com a presença dos intérpretes, que atuavam sempre aos pares, revezando a cada 15 ou 20 minutos de forma a evitar a reconhecida fadiga física ou mental decorrente do processo de interpretação.

Este início disparou uma série de observações que corroboram o que Borges e Peixoto (2019) e Silva (2013) apresentam como reflexões acerca de sua pesquisa em relação à lida com docentes. De maneira geral, as orientações sobre envio prévio de materiais e escolha de ambientes remotos mais favoráveis para a interpretação mostraram-se, em alguns casos, negociações por vezes inócuas, sem resposta dos docentes. Cabe, no entanto, enfatizar que, no curso de matemática, o professor da disciplina de Geometria Analítica, única disciplina na qual os calouros todos do período 2020-1 foram inscritos no período emergencial 2020-5, era extremamente cordial e atencioso com os alunos e com os intérpretes, enviando todo o material que usaria durante o curso logo nas primeiras semanas de aula. Tal envio facilitou a condução da interpretação no tocante à pesquisa por sinais, bem como a ambientação e acostumamento com termos com os quais estudantes surdos e intérpretes ainda não estavam habituados.

Outras estratégias foram criadas no intuito de fomentar o diálogo entre João, Pedro, o professor e os intérpretes, bem como ao NAI e à coordenação do curso: criamos um grupo em um aplicativo de mensagens, no qual todos fomos inseridos, com a prévia anuência de todos – no caso, a autora do texto estava como representante do NAI e da coordenação do curso. Neste grupo, horários de aula, links de atividades síncronas, textos, comunicados rápidos e interações de toda sorte, relacionados às aulas de matemática, ocorriam. Este grupo existe até hoje, sendo atualizado apenas em relação aos intérpretes e professores.

Outra ação do NAI que tem contribuído consideravelmente para a permanência de João e Pedro é o apoio pedagógico, seguindo o modelo do AEE, no qual ocorrem ações em contraturno que visam à complementação pedagógica, conforme Teixeira e Bento (2019) enfatizam. Para estes autores, a indisponibilidade deste apoio pedagógico pode ser decisiva na exclusão dos surdos. Assim, com o intuito de evitar este resultado indesejado, o NAI oferece este tipo de apoio pedagógico há alguns períodos para alunos com deficiências, que consiste em um estudante mais adiantado, normalmente do mesmo curso que o do aluno com deficiência, realizar uma ação de tutoria pedagógica com este estudante, recebendo, para tanto,

²⁶ <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/07/Delib-90-CONSU-2020.pdf>

uma bolsa mensal e oferecendo dedicação de 20h semanais. Para o curso de matemática, apoiando João e Pedro, a tutora Angélica (nome fictício), que já atuava como tutora de outros estudantes em períodos anteriores, foi deslocada para atender especificamente a estes dois alunos, acompanhando-os continuamente até o mês de dezembro de 2021, o que equivaleu ao final do período 2021-1. São oferecidas 10h de tutoria semanais com os dois alunos, em encontros com 2h de duração, e ainda com outra aluna, também deficiente, e sempre com a interpretação dos mesmos intérpretes em todas as sessões. Optamos por, sempre que possível, manter os mesmos intérpretes atuando junto a João e Pedro por conta do conhecimento dos sinais específicos, facilitando a ação de interpretação. Conforme Goffredo (2004) apregoa, a permanência do estudante surdo na universidade depende da convergência de uma intencionalidade e disponibilidade para a inclusão. Desta maneira, tanto a partir da oferta do apoio linguístico quanto do apoio matemático, procuramos remover barreiras que pudessem tornar o ambiente universitário hostil – especialmente quando consideramos o ensino remoto, que já isola o estudante, desestimulando-o em seus estudos.

O primeiro período remoto realizado, 2020-5 (emergencial), durou do fim de setembro a dezembro de 2020. João e Pedro foram aprovados na disciplina de Geometria Analítica. O professor realizou contato estreito com a autora deste texto, buscando orientações e sugestões, assim como sempre se mostrou disponível para a escolha de ambientes que favorecessem a interpretação e o acesso para João e Pedro. Durante todo o período, o NAI promoveu reuniões semanais com toda a equipe, incluindo tutores pedagógicos, intérpretes, coordenações dos GT e a coordenação geral, a fim de promover diálogos sobre as ações da semana, estabelecendo pontos aos quais precisávamos dedicar maior atenção, bem como compartilhar ações com bons resultados. Ao fim do período, o professor foi convidado a participar da última reunião semanal do NAI com vistas a analisar e trazer suas reflexões sobre a experiência, o que foi bastante enriquecedor.

Ainda, durante o segundo semestre de 2020, o NAI publicou um manual de orientações voltado para a inclusão no ambiente universitário, que posteriormente foi publicado na forma de livro e-book, gratuito²⁷. Este manual foi amplamente divulgado e distribuído por todas as coordenações de curso da universidade, com o objetivo de estabelecer um canal de contato e oferecer um conjunto de orientações e procedimentos básicos e iniciais que pudessem ser um subsídio para as ações de ensino para estudantes com deficiências. O caso dos estudantes surdos é um capítulo do manual/e-book. Outra ação que foi empreendida durante o período emergencial foi a criação de outro grupo em um aplicativo de mensagens instantâneas, no qual estavam a autora deste texto, os intérpretes, um professor de matemática

²⁷ O manual, livros, a Política de Acessibilidade e Inclusão e outros documentos relacionados estão disponíveis no link <https://portal.ufrj.br/ufrj-lanca-plano-de-acessibilidade-com-diretrizes-e-metas-para-2021-2025/>

surdo conhecido da autora e mais um intérprete-professor de matemática, ouvinte e fluente em Libras. Neste grupo, os intérpretes de Libras buscavam orientação e apoio em relação a sinais para termos com os quais não tivessem ainda tido contato, o que se mostrou bastante interessante no sentido de reverter o isolamento a que o intérprete não raramente se vê colocado quando interpreta. Desta forma, consolidou-se um espaço de consulta e troca que, certamente, muito contribuiu para que as aulas de matemática se dessem de forma mais proveitosa. O grupo ainda existe e está ativo, apesar de os intérpretes demonstrarem atualmente maior conforto com a interpretação em matemática. Outro ponto que merece destaque é a alocação dos intérpretes, feita pela autora deste texto, nas turmas em que atuariam, priorizando-se que estivessem sempre nos mesmos contextos, com os mesmos professores, promovendo o conforto tanto em relação ao ambiente quanto aos professores, conteúdos e área. Tal escolha se mostrou acertada, evitando-se que o intérprete transitasse com muita frequência entre áreas completamente díspares, uma vez que os cursos aos quais atendemos são pouco convergentes – Pedagogia, Engenharia Florestal e Matemática.

Prosseguindo os estudos no isolamento social

Logo após o recesso de fim de ano e das férias de janeiro de 2021, no início de fevereiro iniciaram-se as aulas do primeiro período letivo de 2021. Como o período 2020-1 não havia sido concluído, ele foi iniciado em fevereiro de 2021, estendendo-se até meados de abril do mesmo ano. Neste período, João e Pedro matricularam-se nas disciplinas de Cálculo I, Linguagem de Programação I e Álgebra I. Novamente reproduzimos a estrutura de intérpretes em todas as aulas síncronas, procurando manter os mesmos intérpretes para matemática, bem como Angélica na tutoria pedagógica. Durante o período 2020-1, a dinâmica das aulas de Cálculo I e de Álgebra era semelhante: os professores gravavam videoaulas e disponibilizavam aos alunos por meio do YouTube, e encontravam-se sincronamente com os estudantes em ambientes como RNP ou Google Meet, por exemplo, para fins de explicações, correções de exercícios e dúvidas. As videoaulas, especialmente as de Cálculo I, passaram a integrar um repositório de vídeos na forma de um canal no YouTube – MatemaTICs UFRRJ²⁸ – com interpretação em Libras, mostrando-se algo bastante inovador na área.

Criamos a mesma estratégia de conversar com os três professores no começo do período, apresentando os intérpretes e os alunos durante uma das reuniões do NAI. Os professores mostraram-se bastante dispostos a flexibilizar avaliações, aulas e conteúdos e a adaptar e escolher ambientes de forma que fosse mais viável para os intérpretes, além de João e Pedro, que obtiveram aprovação nas disciplinas de Cálculo I e de Álgebra I. Especificamente no caso da disciplina de Linguagem de Programação I, ocorreram algumas questões que

²⁸ Disponível em https://www.youtube.com/channel/UCVO3avWQkjaJN3Pm9_LiQ_w

remetem muito ao que usualmente encontramos na literatura (BORGES; PEIXOTO, 2019; MOURA; HARRISON, 2010; CORRÊA; SANDER; OLIVEIRA, 2017). O professor demonstrava desconforto com a presença dos intérpretes, chegando inclusive a orientar que eles deixassem de *atrapalhar* a aula, que parassem de *distrair* João e Pedro. Em um momento de prova, ocasião em que a autora entrou em contato e encaminhou a recomendação de tempo ampliado, como habitualmente era feito com todos os professores, e que os intérpretes pudessem realizar a interpretação das questões para João e Pedro, o professor novamente demonstrou desconforto ao sugerir que talvez os intérpretes pudessem *resolver* a prova para os alunos, numa situação de *cola*.

Gerou-se um ambiente de total desconforto entre João, Pedro, o professor e os intérpretes, o que acarretou inclusive em contatos da responsável de João com a autora deste texto, no sentido de transmitir sua angústia ao ver o filho bastante desmotivado com a situação. O contato continuado e a intervenção do coordenador do curso junto à pró-reitoria de graduação foram essenciais para resolver a situação, sendo autorizado o trancamento extemporâneo da disciplina, evitando-se a reprovação de João e Pedro e, conjuntamente, extirpando uma situação de desconforto moral para estes alunos e os intérpretes. Lamentável constatar que o diálogo neste momento não deu conta de resolver uma situação difícil – mas considerando o que vimos e coletando informações a partir de leituras e estudos na área, entendemos, no âmbito do NAI e da coordenação do curso, que o trancamento na ocasião seria o mais acertado, possibilitando que João e Pedro prosseguissem as disciplinas de Cálculo I e Álgebra I, que foram concluídas com aprovação.

Uma situação bastante peculiar foi observada também durante as tutorias com Angélica, que sentindo necessidade de ter um apoio específico na área de Álgebra I, entrou em contato comigo para verificar se seria possível ter aulas para tirar dúvidas com o monitor da disciplina. Conversando, tivemos a ideia de que o encontro da tutora com o monitor fosse realizado durante a própria sessão de tutoria, o que foi acatado pelo monitor. Passamos, então, a ter, conforme necessidade e demanda, a sessão de tutoria congregando Angélica, o monitor, João e Pedro, os intérpretes e a outra aluna deficiente. Em uma ocasião, o monitor perguntou se poderia dar a monitoria naquele horário e sala virtual para os outros alunos de Álgebra I que eventualmente o procurassem, ao que foi prontamente autorizado. Destarte, tivemos algumas sessões híbridas de monitoria/tutoria com João, Pedro, outros alunos ouvintes e os intérpretes, confirmando aquele como um espaço inclusivo, de respeito e valorização das diferenças. Até hoje, esses encontros ainda ocorrem, no contexto de outras disciplinas, e se mostram sempre muito proveitosos para todos.

Ainda durante o período 2020-1, o diretório acadêmico da matemática empreendeu um projeto de cinema com roda de conversa. O projeto consiste em, uma vez por mês, promover uma sessão coletiva de filme por meio de um ambiente virtual, sempre com uma

temática que fomente a discussão e reflexão sobre contextos de vida real, e no dia seguinte ao filme realizar uma roda de conversa, transmitida ao vivo pelo canal do diretório no YouTube, contando com a interpretação de Libras realizada por nossos intérpretes – agora já numa equipe com 8 intérpretes. João e Pedro foram estimulados a se inscrever e frequentaram alguns desses momentos, consolidando a situação de inclusão nas atividades de extensão promovidas pelo curso.

Ainda isolados

O período 2020-1 findou-se em meados de abril de 2021 e 2020-2 teve início em maio de 2021, tendo sido finalizado nos últimos dias de agosto. Durante este período, João e Pedro cursaram 4 disciplinas, a saber: Cálculo II, Álgebra Linear A, Tópicos em Geometria Plana e Geometria Espacial. Neste momento, apesar de serem todos professores que ainda não haviam atuado com João e Pedro, não se mostraram tão ansiosos. Acreditamos que tal fato se deva a um início de acostumamento com a presença desses alunos nas turmas. Seguimos o mesmo protocolo, que se mostrou bem-sucedido, de criar grupos nas disciplinas com intérpretes, professores, João e Pedro, além da autora deste texto. A interlocução seguiu ocorrendo, assim como as sessões de tutoria com Angélica, eventualmente algum monitor, outros alunos ouvintes e os intérpretes. As provas e avaliações foram realizadas sempre com o apoio dos intérpretes, sem que os professores se mostrassem desconfortáveis com isso.

Há dois fatos que reforçam o reconhecimento de João e Pedro como alunos do curso, bem como o respeito a sua língua. Os alunos considerados *veteranos*, ou seja, aqueles que estão na turma que passa da metade do curso no período que ora se inicia, assume a organização do *trote*, atualmente solidário e voluntário, bem como organiza *banners* e *capas* de redes sociais como o Facebook, por exemplo. Para este período, os *veteranos* organizaram a *capa* para o perfil do Facebook para intérpretes, alunos e professores usando a Libras (desenhos com mãos fazendo datilologia e sinalizando), o que mostra uma valorização do *ser surdo* no âmbito do curso. Outro ponto muito positivo que entendemos ser importante integrar a esta narrativa é a Semana Acadêmica de Matemática, que ocorreu nos dias 13 a 17 de setembro de 2021, organizada pelo diretório acadêmico, e que contou com os intérpretes de Libras, assim como com atividades pensadas e promovidas pelos próprios integrantes do diretório para valorização da inclusão. Entendemos, assim, que estamos, enquanto curso e universidade, caminhando rumo a “ultrapassar o ‘estranhamento’ inicial para trabalhar na redução de barreiras instrumentais e de comunicação pelo reconhecimento de suas especificidades, a modalidade viso-espacial e a Libras no ensino e aprendizagem” (BORGES; PEIXOTO, 2019, p.128).

Considerações Finais

Neste texto, apresentamos uma narrativa sobre as vivências e percepções da autora desta pesquisa acerca da inclusão de dois estudantes surdos no curso de graduação em matemática ao acumular funções de professora, vice-coordenadora de curso e coordenadora do GT LIBRAS, Inclusão e Educação de Surdos no ambiente da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Inicialmente, encontrando um cenário bastante desafiador em função da inexistência de estrutura de acolhimento e permanência, o NAI conseguiu buscar apoio na seleção e contratação de intérpretes de Libras e na proposição de ações que fomentassem a inclusão e a permanência desses estudantes no curso.

Diversas questões surgiram ao longo deste percurso, no decorrer destes últimos 22 meses, que se relacionam à pandemia e ao ensino remoto, especialmente em relação ao apoio pedagógico e à acessibilidade linguística destes alunos, às orientações para professores e para os próprios intérpretes, no sentido de que não se sentissem onerados, sobrecarregados ou tensionados com a atuação no ensino superior. Desta forma, o que a experiência tem nos mostrado é que a rede mobilizada a partir de uma iniciativa institucional, e não isolada, pode mostrar resultados promissores, promovendo a inclusão de surdos no ensino superior.

Outro ponto que não enfatizamos, mas que demonstra relevância e que justifica a pesquisa especificamente conduzida e pensada nesse contexto, relaciona-se à importante questão de que estamos formando professores de matemática. Ainda que João e Pedro optem, ao final do terceiro período, por cursar bacharelado, outros alunos, colegas de turma ou de curso, que permanecerão no curso de licenciatura seguirão fortemente influenciados pela vivência da inclusão, para além de artigos ou de falas isoladas de alguns professores que demonstram envolvimento com esta área específica. Não há como negar o prazer que temos em relatar esta história, real, atual, ainda que nem sempre de sucesso, mas que demonstra o quanto que em um coletivo é possível construir-se, quando há uma maioria igualmente intencionada, um ambiente inclusivo. Há ainda, certamente, muito o que aprender, e estar trilhando este caminho, deixando abertas as veredas pelas quais outros certamente passarão, é algo que é preciso compartilhar para seguirmos crescendo coletivamente rumo à educação matemática inclusiva.

Referências

BISOL, C. A.; VALENTINI, C. B.; SIMIONI, J. L.; ZANCHIN, J. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p.147-172, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n139/v40n139a08>. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

- BORGES, F. A.; PEIXOTO, J. L. B. A Formação Inicial do Professor Surdo de Matemática e sua Inclusão no Ensino Superior: o caso Marcos. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 6, n. 3, p. 120-149, 2019. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar_url?url=https://revistas.pucsp.br/emd/article/download/44545/pdf&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsb-gga&ct=res&cd=o&d=6731998675932031257&ei=WOYzYZyTJZKAmwGBhITgDw&scisig=AAGBfmohVMQNS25v3rdsLvYlvBvoMZtrIQ Acesso em: 04 de setembro de 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2018**. 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6960488. Acesso em: 04 de setembro de 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2019**. 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf. Acesso em: 04 de setembro de 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2017**. 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6725796. Acesso em: 04 de setembro de 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394, 20 de dezembro de 1996. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04 de setembro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 04 de setembro de 2021.
- BRASIL. **Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF: 2011. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm .
Acesso em: 04 de setembro de 2021.

BRASIL. **Lei Brasileira da Inclusão nº. 13.146, de 06 de Julho de 2015**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

CORRÊA, J. R.S.; SANDER, R. E.; MARTINS, S. E. S. O. A percepção de universitários sobre a atuação do intérprete de libras no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 529-540, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23948>. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

GOFFREDO, V. L. F. S. **A Inclusão da pessoa surda no ensino superior**. Fórum, Rio de Janeiro, v. 10, p. 16-22, dez. 2004.

HALBWACHS, M. **La mémoire collective**. Paris, Presses Universitaires de France. 1950.

MASOLA, W. J.; ALLEVATO, N. S. G. Dificuldades de aprendizagem matemática de alunos ingressantes na educação superior. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, n. 2, v. 1, p. 64-74, 2016. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1267>. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

MOURA; HARRISON (2010).

PEREIRA, R. C. **Surdez: aquisição de linguagem e inclusão social**. Rio de Janeiro: Revinter, 2008. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/32>. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

REIS, P.; CLIMENT, N. **Narrativas de professores: reflexiones en torno al desarrollo personal y profesional**, 2012. Disponível em: <https://dspace.unia.es/handle/10334/2419>. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores. In: **Congresso Nacional de Formação de Professores**, p. 4094-4106, Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141766>. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

SANTOS, P. K.; DANTAS, N. M. R. Tecnologias assistivas e a inclusão do estudante surdo na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Ano 3, v. 3, p.494-514, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650620> .

Acesso em: 04 de setembro de 2021.

SILVA, M. H. C. Quebrando barreiras no ensino superior: breve histórico sobre as ações do NAIPD, Campus de Jequié. **Anais [...] VI Seminário sobre Inclusão escolar**, Vitória da Conquista, 2013. CD-ROM. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/44545>. Acesso em: 04 de setembro de 2021.

TEIXEIRA, E. R.; BENTO, N. A. O acesso do estudante surdo em Instituições Federais de Ensino Superior no município de Salvador: o caso da Universidade Federal da Bahia (UFBA). **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-25. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38499>. Acesso em: 04 de setembro de 2021

Biografia Resumida

Gisela Maria da Fonseca Pinto: Doutora e Mestre em Ensino de Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática da UFRJ, com Estágio Pós-Doutoral no mesmo Programa. Professora Adjunta do Departamento de Matemática da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, campus Seropédica. Coordena o Programa Residência Pedagógica-Seropédica-UFRRJ e colabora na coordenação do grupo PET Matemática-UFRRJ. Atua na vice-coordenação de curso de Matemática-UFRRJ e na coordenação do GT de Libras, Inclusão e Educação de Surdos junto ao NAI-UFRRJ.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3263886276740592>

Contato: gmpfinto@gmail.com; giselapinto@ufrj.br