



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

MATEMÁTICA NO SILÊNCIO: UMA ANÁLISE SOBRE O SABER MATEMÁTICO DE ALUNOS SURDOS DE UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE CAJAZEIRAS/PB

Autora: Andréia Maraiza de Souza Vitalino

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Cajazeiras
maraizavitalino@hotmail.com*

Orientadora: Prof^ª. M.Sc. Maria José Alves da Silva

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Cajazeiras
majucg@ig.com.br*

Resumo: Levados pelo discurso atual favorável à inclusão no ambiente escolar, todos os estudantes são convidados a comungar de um mesmo espaço. No campo político, algumas medidas passaram a ser tomadas, como a aprovação da Lei da LIBRAS e a garantia da presença de intérpretes de LIBRAS nas escolas, ambas em favor dos educandos surdos. Dentre as barreiras enfrentadas no ensino e aprendizagem dos surdos em situação de educação inclusiva, no nosso caso relativas ao ensino da Matemática, destacamos o fato de que a comunicação continua sendo um grande impasse para um ensino de boa qualidade. A presente pesquisa objetiva analisar o saber matemático de alunos surdos matriculados em salas de aula regulares do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede de Ensino Pública Municipal da cidade de Cajazeiras/PB. Para isto, foram aplicados dois testes matemáticos com questões ancoradas nas habilidades e competências que um aluno do 9º ano deve demonstrar ao final do 4º ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental. Para a realização da análise de dados, nos debruçamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática e constatamos que o saber matemático dos alunos pesquisados se reduz a um princípio de contagem bem estruturado, mas não muito vasto e a duas operações fundamentais da Matemática: adição e multiplicação. Tal constatação nos faz refletir sobre as práticas de ensino na educação inclusiva nas escolas, mostrando que, na prática, as propostas educacionais de inclusão quase que ignoram as leis.

Palavras-chave: Inclusão, LIBRAS, Alunos Surdos, Ensino da Matemática.

1 INTRODUÇÃO

O movimento mundial pela educação inclusiva vem crescendo gradativamente, envolvendo ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas em defesa dos direitos de todos os cidadãos de conviverem no mesmo espaço educativo, aprendendo e participando, sem qualquer tipo de discriminação (MENDES, 2002).

No Brasil, a maior parte das orientações pedagógicas para o ensino de matemática insere-se em determinadas imagens da atividade matemática ou ainda em um ponto de vista mais pragmático, em que o aluno constrói o conhecimento matemático ao desenvolver



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

estratégias que resolvem “situações-problema”.

Quanto à escolarização dos alunos surdos, notamos uma barreira, visto que a fala constitui o principal meio de comunicação nas escolas, fato este que se opõe a uma escolarização de boa qualidade para estes educandos, visto que a comunicação fica visivelmente prejudicada em um ambiente onde se utiliza uma língua que não lhes é acessível em sua forma oral e que eles não dominam em sua forma escrita. A situação fica mais complexa quando se trata do ensino de Matemática, que pressupõe a utilização de mais uma linguagem – a linguagem matemática.

A comunidade surda, depois de muitas lutas, conseguiu que a LIBRAS fosse reconhecida como língua oficial de nosso país (BRASIL, 2002). Esse reconhecimento legal veio acompanhado da garantia de outros direitos, dentre eles o de que alunos surdos inclusos tenham o acompanhamento de um intérprete de Língua de Sinais em sala de aula.

A presente pesquisa diz respeito a um estudo de caso que buscou investigar o saber matemático, relativo ao quarto ciclo de aprendizagem, de alunos surdos matriculados em salas regulares do 9º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública da Rede Municipal de Ensino da cidade Cajazeiras/PB¹.

Os alunos aceitaram fazer parte do nosso estudo voluntariamente. São adolescentes com pouco domínio em LIBRAS e que, portanto, não possuem um repertório linguístico variado e também não dominam a língua portuguesa na sua modalidade escrita.

Isto se torna relevante pelo fato de termos como objetivos: a) avaliar se o aprendizado adquirido desde as fases iniciais até o presente momento (9º ano) está surtindo os efeitos desejados e, ao mesmo tempo; b) refletir se a inclusão a que se submete o educando surdo nos dias atuais lhe oportuniza uma educação de qualidade, tendo em vista que este é o objetivo maior desse preceito educacional.

A metodologia aplicada para se alcançar o nosso objetivo se constituiu na aplicação de dois exercícios para a realização de uma avaliação diagnóstica sobre o conhecimento matemático dos alunos pesquisados. A pesquisa se dividiu em dois momentos: no primeiro, foi aplicado um teste de sondagem, no qual os alunos responderam a cinco questões, que compreendiam um total de 15 atividades matemáticas.

O segundo momento se deu pelo fato de que os alunos, por ocasião da primeira avaliação, demonstraram domínio apenas de questões aritméticas, utilizando basicamente duas

¹ Cajazeiras é uma cidade do sertão da Paraíba, com aproximadamente 61.431 habitantes, de acordo como censo de 2015, ocupa uma área de 565,899 km², o que classifica como o sétimo maior município em população da Paraíba.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

operações fundamentais (adição e subtração), para resolver as questões propostas. Sendo assim, o segundo momento foi decidido no decorrer da pesquisa, quando optamos por realizar outro teste matemático, com foco nas quatro operações fundamentais da matemática.

A análise dos dados foi ancorada nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Matemática do Ensino Fundamental (1998). Toda a investigação para avaliar o saber matemático dos alunos surdos foi baseada nas habilidades e competências relativas aos quatro ciclos de aprendizagem do Ensino Fundamental II.

2 DESAFIOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS SURDOS

Uma típica aula de matemática constitui-se basicamente em um modelo de transmissão de conteúdos que, muitas vezes, mostra-se desarticulado da vivência e bagagem cultural dos estudantes, resumindo-se a uma literatura de textos e exercícios, que priorizam a memorização de conteúdos e fórmulas.

No caso dos surdos, o ensino da matemática esbarra em uma barreira chamada linguagem, mostrando que “a surdez em si não é o infortúnio; o infortúnio sobrevém com o colapso da comunicação e da linguagem” (SACKS, 1998, p.130).

Pesquisas apontam que ainda crianças, os primeiros conceitos matemáticos são vistos em atividades rotineiras em conjunto com a família, amigos, vizinhos ou até mesmo com pessoas desconhecidas que propõem algum tipo de brincadeira, nas quais introduzimos, sem perceber, elementos geométricos, contagem, relação entre maior/menor, mais ou menos, dentre outras relações quantitativas importantes para o desenvolvimento que virá posteriormente, por ocasião do ingresso na escola.

Os surdos filhos de pais ouvintes, entretanto, na maioria das vezes, não têm essas mesmas oportunidades, visto que o não conhecimento da Língua Brasileira de Sinais e também o preconceito por parte das suas famílias dificultam a aprendizagem do surdo nesta fase, ignorando que uma criança surda, para “matematizar” determinados conceitos, precisa ser previamente estimulada.

Percebe-se, portanto, que uma intervenção precoce induz as crianças a agir intuitivamente. No caso da criança surda, porém, seu intelecto ficará claramente comprometido, pelo fato de não ter essa comunicação ativa na infância, embora tenha condições de desenvolver, posteriormente, as mesmas capacidades matemáticas que os



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

ouvintes desenvolvem. Vemos, então, que o atraso do estímulo linguístico e a privação do surdo em relação a conhecimentos matemáticos socialmente transmitidos, acarretam desvantagens em relação a crianças ouvintes na mesma faixa etária.

De acordo com Silva (2010), o processo de aprendizagem da escrita numérica acontece de forma semelhante tanto entre ouvintes como em surdos, sendo que as diferenças estão diretamente relacionadas à fluência na língua.

A fluência em LIBRAS e o contato com seus pares, também fluentes nesta língua, bem como condições educacionais favoráveis às construções conceituais, são elementos decisivos para a aprendizagem dos surdos (SILVA, 2010, p.223).

A maior parte das orientações pedagógicas para o ensino de matemática, em nosso país, é pautada na reprodução de situações-problema, a partir de situações vivenciadas em nosso cotidiano. Observando os PCN da Matemática, percebe-se que a vertente cognitivista do construtivismo afirma que as estruturas lógico-matemáticas são resultantes de produtos de um determinado estágio de desenvolvimento mental do aluno, processo este em que a criança é construtora de seu próprio conhecimento.

Nesta concepção construtivista de ensino e aprendizagem, pressupõe-se uma autonomia dos significados matemáticos, como se estes apenas fossem revestidos pela linguagem matemática, perpetuando-se uma concepção referencial da linguagem subjacente a nossas práticas pedagógicas, concepções estas que não acontecem, na maior parte dos casos, com pessoas surdas.

3 O SABER MATEMÁTICO

Desde a pré-história, o homem busca desenvolver atitudes positivas diante do saber em geral e do saber matemático em particular. Ao analisar a construção histórica do conhecimento matemático, percebe-se que este tem sido elaborado a partir da tentativa do homem de compreender e atuar em seu mundo.

A Matemática desenvolve-se, desse modo, mediante um processo conflitivo entre muitos elementos contrastantes: o concreto e o abstrato, o particular e o geral, o formal e o informal, o finito e o infinito, o discreto e o contínuo (BRASIL, 1997, p. 24).



O gosto pela matemática e o incentivo à realização de procedimentos de busca exploratória instiga o aluno a desenvolver uma atitude investigativa diante de situações-problema. A atividade da matemática escolar não é um “olhar para as coisas prontas e definitivas” (BRASIL 1997, p. 19), mas a construção e apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade.

O aprendizado só surte um efeito favorável quando as ideias matemáticas são relacionadas entre si, visto que o conhecimento matemático formalizado precisa, necessariamente, ser transformado para se tornar passível de ser aprendido. De acordo com Moreira e Masini (2001, p. 41), “a aprendizagem em sala de aula está na utilização de recursos que facilitem a passagem da estrutura conceitual da disciplina para a estrutura cognitiva do aluno, tomando o material significativo”.

Assim, a aprendizagem matemática se torna muito mais viável quando o ensino se utiliza de materiais manipuláveis, quando o aluno é instigado a construir métodos intuitivos, quando é incentivado a realizar o cálculo mental, facilitando uma interpretação para resolução de problemas.

3.1 OBJETIVOS DO QUARTO CICLO DE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA E COMPETÊNCIAS DO ALUNO

A matemática do quarto ciclo leva o aluno a reflexões sobre acasos, coincidências e convergências do espírito humano na construção do conhecimento. No quadro abaixo, listamos os principais objetivos da matemática no quarto ciclo, bem como as habilidades e competências que os alunos deverão ter desenvolvido ao final deste, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (1998):

OBJETIVOS	COMPETÊNCIAS
<ul style="list-style-type: none">• Do pensamento numérico:<ul style="list-style-type: none">– ampliar e consolidar os significados dos números racionais;– resolver situações-problema envolvendo números naturais, inteiros, racionais e irracionais;– ampliar e consolidar os significados da adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação.	O aluno deverá ser capaz de resolver situações-problema com números naturais, racionais, inteiros e irracionais aproximados por racionais, em diversos contextos, selecionando e utilizando procedimentos de cálculo (exato ou aproximado, escrito ou mental), em função da situação-problema proposta.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

<ul style="list-style-type: none">• Do pensamento algébrico:<ul style="list-style-type: none">– produzir e interpretar diferentes escritas algébricas, expressões, igualdades e desigualdades.– identificar as equações, inequações e sistemas;– resolver situações-problema por meio de equações e inequações do primeiro grau, compreendendo os procedimentos envolvidos.	<p>O aluno deverá ser capaz de resolver situações-problema por meio de equações (incluindo sistemas de equações do primeiro grau com duas incógnitas), aplicando as propriedades da igualdade para determinar suas soluções e analisá-las no contexto da situação-problema enfocada.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Do pensamento geométrico:<ul style="list-style-type: none">– produzir e analisar transformações e ampliações/reduções de figuras geométricas planas, identificando seus elementos variantes e invariantes, desenvolvendo o conceito de congruência e semelhança;– ampliar e aprofundar noções geométricas, como incidência, paralelismo, perpendicularismo e ângulo para estabelecer relações, inclusive as métricas, em figuras bidimensionais e tridimensionais.	<p>O aluno terá a capacidade de interpretar uma situação-problema, distinguir as informações necessárias das supérfluas, planejar a resolução, identificar informações que necessitam ser levantadas, estimar (ou prever) soluções possíveis, decidir sobre procedimentos de resolução a serem utilizados, investigar, justificar, argumentar e comprovar a validade de resultados e apresentá-los de forma organizada e clara.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Da competência métrica:<ul style="list-style-type: none">– ampliar e construir noções de medida, pelo estudo de diferentes grandezas, utilizando dígitos significativos para representar as medidas, efetuar cálculos e aproximar resultados, de acordo com o grau de precisão desejável;– obter e utilizar fórmulas para cálculo da área de superfícies planas e para cálculo de volumes de sólidos geométricos (prismas retos e composições desses prismas).	<p>Por meio deste critério, o aluno será capaz de obter medidas de grandezas, utilizando unidades e instrumentos convenientes (de acordo com a precisão desejável), representar essas medidas, fazer cálculos com elas e arredondar resultados, bem como resolver situações que envolvem grandezas determinadas pela razão de duas outras (como densidade demográfica e velocidade).</p>
<ul style="list-style-type: none">• Do raciocínio proporcional:<ul style="list-style-type: none">– representar em um sistema de coordenadas cartesianas a variação de grandezas;– analisar e caracterizar o comportamento dessa variação em diretamente proporcional, inversamente proporcional ou não proporcional;– resolver situações-problema que envolvam a variação de grandezas direta ou inversamente proporcionais.	<p>Por meio deste critério, o aluno deverá ser capaz de resolver situações-problema (escalas, porcentagem e juros simples) que envolvem a variação de grandezas direta ou inversamente proporcionais, utilizando estratégias como as regras de três; e a representação, em um sistema de coordenadas cartesianas, da variação de grandezas envolvidas.</p>



<ul style="list-style-type: none">• Do raciocínio estatístico e probabilístico:<ul style="list-style-type: none">- construir tabelas de frequência e representar graficamente dados estatísticos, bem como elaborar conclusões a partir da leitura, análise, interpretação de informações apresentadas em tabelas e gráficos;- construir um espaço amostral de eventos equiprováveis, para estimar a probabilidade de sucesso de um dos eventos.	<p>Por meio deste critério, o aluno será capaz de resolver problemas de contagem, utilizando procedimentos diversos, inclusive o princípio multiplicativo, e de construir o espaço amostral de eventos equiprováveis, indicando a probabilidade de um evento, por meio de uma razão.</p>
<ul style="list-style-type: none">• Do raciocínio combinatório:<ul style="list-style-type: none">- formular argumentos convincentes, tendo por base a análise de dados organizados em representações matemáticas diversas;- resolver situações-problema que envolvam o raciocínio combinatório e a determinação da probabilidade de sucesso de um determinado evento, por meio de uma razão.	<p>Por meio deste critério, verifica-se se o aluno é capaz de resolver problemas de contagem com quantidades que possibilitem obter o número de agrupamentos, utilizando procedimentos diversos, como a construção de diagrama de árvore e tabelas, sem o uso de fórmulas. Verifica-se, também, se o aluno é capaz de indicar a probabilidade de sucesso de um evento por meio de uma razão, construindo um espaço amostral em situações como o lançamento de dados, moedas etc.</p>

Quadro 1: Objetivos e competências dos alunos no 4º Ciclo de aprendizagem matemática

Fonte: Dados primários (2016)

Conforme se pode observar, no quarto ciclo, o aluno é induzido a buscar a resolução de problemas; ou seja, a solução não está disponível de início, mas é possível construí-la. O fato de o aluno ser estimulado a questionar sua própria resposta, a formular problemas a partir de determinadas informações e a analisar problemas abertos evidencia uma melhor concepção de aprendizagem, não pela mera reprodução de conhecimentos, mas pela via da ação refletida que constrói esses conhecimentos.

4 METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa, os dados foram coletados em uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Cajazeiras/PB, que oferta o Ensino Fundamental II e possuía, durante o período pesquisado, cerca de 400 alunos, dos quais apenas três eram surdos, matriculados numa sala regular do 9º ano.

A pesquisa foi dividida em duas etapas. Inicialmente, houve a aplicação de um teste de sondagem, que continha 05 questões abertas, abordando estratégias para a resolução de problemas, dando destaque à valorização de aspectos visuais e geométricos, mais especificamente do formalismo matemático, característico da aritmética e da álgebra.



Durante o teste, os alunos surdos tinham que demonstrar competências e habilidades referentes ao 4º ciclo de aprendizagem, como ler e interpretar informações contidas em imagens, ter um princípio de contagem definido; reconhecer figuras geométricas e suas nomenclaturas; realizar cálculos envolvendo operações fundamentais da matemática, por meio de estratégias pessoais e/ou técnicas convencionais; compreender a noção de variável; construir estratégias de cálculo algébrico; utilizar propriedades das operações aritméticas; construir procedimentos para calcular o valor numérico de expressões algébricas simples; comparar e ordenar representações decimais e fracionárias; observar critérios que definem uma classificação de números (maior que, menor que, estar entre); analisar, interpretar, formular e resolver situações-problema.

Nesse momento, o objetivo era entender especificamente a aprendizagem matemática dos alunos surdos. Nossa preocupação era avaliar se ocorreu o desenvolvimento das habilidades e competências previstas durante o percurso de estudos (desde o ensino básico até o 9º ano) dos alunos pesquisados.

No segundo momento da pesquisa, os alunos resolveram outro teste. Este foi focado nas quatro operações fundamentais. O objetivo principal da realização deste teste era averiguar se os três alunos, de fato, dominavam a adição, subtração, multiplicação e divisão.

5 RESULTADOS E CONCLUSÕES

Para a realização desta pesquisa contamos com três alunos surdos, matriculados em uma sala de aula inclusiva do 9º ano do Ensino Fundamental. Com eles, aplicamos dois testes matemáticos, para melhor averiguação do saber de cada um deles em relação à disciplina. Em todos os momentos, contamos com a ajuda de uma intérprete da Língua de Sinais, para uma melhor compreensão do que buscávamos em nossa análise e também para estabelecermos uma melhor conexão com os alunos.

Durante o processo de análise, verificamos que os alunos pesquisados não foram capazes de interpretar nem de resolver situações-problema por meio de equações; não possuíam noção de incógnitas; não tinham conhecimento de expressões algébricas e/ou sentenças matemáticas; não reconheciam figuras geométricas e suas nomenclaturas; e não respeitavam o formalismo matemático, no que diz respeito ao uso de parênteses, sinais de



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

“maior que” e “menor que”.

Dito de outra forma, os alunos não apresentaram o domínio das habilidades e competências básicas esperadas em alunos que estão cursando o 9º ano do Ensino Fundamental, relativas ao quarto ciclo de aprendizagem matemática. Seus saberes matemáticos estavam reduzidos a um princípio de contagem bem estruturado, mas não muito vasto e a duas operações fundamentais da Matemática (adição e multiplicação).

O fato dos alunos pesquisados não terem desenvolvido as habilidades e competências esperadas para a fase do Ensino Fundamental em que se encontravam não é resultante de uma barreira física, mas sim linguística, tendo em vista que a transmissão dos conhecimentos matemáticos não chegou até eles. Uma das razões disto refere-se ao fato que a lei que prevê intérpretes de LIBRAS em sala de aula não é cumprida. Conseqüentemente, muitos alunos passam anos frequentando a escola sem receberem o tratamento que as políticas públicas preconizam. Diante disto, fica difícil afirmar que, na escola pesquisada, ocorra efetivamente a inclusão de alunos surdos nas aulas de matemática.

Logo, o que se observa é que o aluno surdo matriculado na escola regular enfrenta dificuldades para ser, de fato, incluído, pois a escola precisa adequar sua estrutura didática e curricular e desenvolver novas estratégias de ensino para que os docentes possam avaliá-lo, de acordo com os conteúdos que deverão ser ministrados em sala de aula.

É imprescindível que o professor receba o suporte de pedagogos e psicólogos e outros especialistas em inclusão escolar para realizar seu trabalho a contento. Vale ressaltar que esses profissionais também são responsáveis pelo sucesso ou fracasso do aluno e que limitarem-se a criticar o professor nada vai resolver. A tarefa e a responsabilidade são compartilhadas, pois, sozinho, o professor muito pouco poderá fazer por estes alunos.

Além disso, a inclusão não pode ficar restrita a uma exigência legal, pois, como afirma Prieto (2006, p. 36), os alunos surdos “podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos”. Sendo assim, a maior preocupação da escola deve ser estar pronta para receber a diversidade humana e possibilitar e viabilizar a inclusão dos alunos surdos no ensino regular.

Porém, ao analisarmos o saber matemático dos alunos participantes da pesquisa, constatamos que o currículo escolar, as práticas de ensino e a organização escola ainda estão longe de considerar as possibilidades diferenciadas e adequadas de ensino e aprendizagem da matemática. Sendo assim, não contemplam a inclusão de alunos surdos, mesmo sendo uma



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

instituição de ensino que já conta com a presença desses alunos há um tempo considerável.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O discurso sobre a inclusão escolar nos convida a acreditar que a presença de alunos com características diferentes no mesmo espaço é algo inevitável e bom. Seguindo essa linha de raciocínio, concordamos que há contribuições para todos quando existe a convivência com diferenças marcantes, como a existente entre aqueles que se comunicam oralmente e os que se comunicam pela Língua de Sinais.

Não é objetivo deste trabalho discutir qual o melhor modelo de escola a ser adotado para os surdos e sim destacar algumas lacunas existentes no ensino de escolas regulares que proferem um discurso de educação inclusiva. O mais impactante é saber que os gestores têm consciência que, apesar das várias dificuldades na aprendizagem de alunos surdos, eles avançam em seus estudos.

Acreditamos ter apresentado indícios que nos permitam afirmar que o uso da Língua de Sinais é imprescindível para a educação dos surdos, constituindo um meio eficiente e eficaz de comunicação entre professor e aluno, não devendo, portanto, ser tratada como algo secundário no processo de ensino e de aprendizagem. Porém, na prática, geralmente não é isso que acontece. O que se observa é a exigência da aprendizagem da Língua Portuguesa, invertendo a lógica natural da aprendizagem do surdo.

Durante a pesquisa pudemos perceber que as dificuldades dos alunos surdos em relação aos conceitos matemáticos se ancoram na aquisição tardia de sua língua majoritária. Isso é preocupante, tendo em vista que, quanto mais cedo ocorre a aquisição da LIBRAS pelo surdo, maiores são as chances de que este desenvolva conceitos sobre determinados assuntos.

Na busca por respostas sobre o saber matemático de alunos surdos, deparamo-nos com situações esclarecedoras, seja por meio do trabalho de coleta de dados ou por suas respectivas análises, as quais, acabaram por gerar situações que nos levaram a acreditar que estamos ainda distantes de uma real inclusão educacional de alunos surdos. Sendo assim, novos questionamentos ficaram como indicativos para futuras pesquisas.

Finalizando, podemos afirmar que pesquisas desta natureza permitirão que uma parte significativa da população (surdos) viva, em algum momento, uma verdadeira integração social e educacional, com a sensação de que a aceitação e a tolerância, tão amplamente



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

presentes nos discursos educacionais oficiais, sejam definitivamente conquistadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Brasília: Congresso Nacional, 2005.

_____. **Lei Nº 10.436**. Brasília: Congresso Nacional, 2002.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei no 12.319**. Brasília: Congresso Nacional, 2010.

_____. **Lei nº 10.379**. Brasília: Congresso Nacional, 1991.

_____. **Lei no 9.394**. Brasília: MEC, 1996.

MENDES, E. G. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

PIETRO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, Valéria A. (Org.) **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 40-73.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

SILVA, M. C. A. **Os surdos e as notações numéricas**. Maringá: Eduem, 2010.