

CURRÍCULO E ETNOMATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Kátia Martins Rocha
Universidade Federal de Pelotas
kmartinsrocha@yahoo.com

Márcia Souza da Fonseca
Universidade Federal de Pelotas
mszfonseca@gmail.com

Resumo:

Este é um exercício teórico que se fez necessário para a escrita monográfica que objetiva entender a ressignificação de documentos oficiais relacionados à educação de surdos nas escolas públicas de Pelotas/RS. Aqui se entende o currículo como uma relação de poder, a legislação educacional como um importante discurso que, através de seus enunciados, constitui a forma de ver as coisas e/ou pessoas. O presente trabalho apresenta reflexões acerca da Declaração de Salamanca, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Lei 10.436 lei que implementa a Língua Brasileira de Sinais, fazendo uma breve análise dos enunciados sobre o sujeito surdo e os rumos da educação relacionada ao surdo. Nosso objetivo é observar as transformações ocorridas nesse discurso e apontar uma possibilidade curricular que reforça as diferenças e prioriza questões culturais, no tratamento com a educação matemática. Tal perspectiva nos aponta a investigações na abordagem Etnomatemática.

Palavras-chave: Legislação, Currículo; Educação de surdos; Etnomatemática.

1. Introdução

Os surdos já foram vistos e falados pelos ouvintes como monstros, anormais, portadores de necessidades especiais. Esses diferentes atributos, para o mesmo sujeito, se dá em virtude das diferentes concepções que os ouvintes têm sobre a surdez. Quando os surdos eram nomeados monstros, não eram considerados seres humanos, quando nomeados anormais (aquele que não segue a norma) ou portadores de necessidade especiais os surdos eram seres humanos, mas precisavam de reabilitação. Ou seja, a surdez era, e ainda é percebida pelos ouvintes como uma falta, uma carência que desconsidera importantes questões culturais; os surdos têm uma linguagem própria, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e desconsiderar a linguagem, constituidora dos sujeitos, é negar, é silenciar a própria cultura. Surdos são sujeitos de cultura e língua diferente da dominante, não melhor ou pior que a dos ouvintes, apenas diferente. Os ouvintes veem a surdez como uma falta, e o surdo a vê como sua identidade.

Historicamente o discurso ouvinte sobre os surdos sofreu grandes transformações. Este artigo tem a intenção de evidenciar as transformações ocorridas nos discursos sobre os surdos, tendo como foco a questão educacional e apontando para a importância de considerar, no tratamento com a educação matemática curricular, estudos que priorizem as questões culturais. Tal perspectiva nos aponta a investigações na abordagem Etnomatemática.

Para esta discussão utiliza-se como aporte teórico Tomaz Tadeu da Silva e Gelsa Knijnik que tratam das questões de currículo e Etnomatemática, respectivamente e, no que concerne a educação de surdo, apoia-se em Juliana P. B. Costa e Lilia Ferreira Lobo. Busca-se assim compreender como o discurso da diferença é constituído no currículo, e sua influência na produção da cultura surda.

Entende-se que a instituição de ensino é uma importante ferramenta política, possui um papel fundamental na formação dos indivíduos, abrangendo toda uma população por um período prolongado de tempo. Em seu interior são constituídos sujeitos através do currículo, de forma direta por meio dos conteúdos ensinados, ou de forma indireta por meio de suas normas, “há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado” (SILVA, 2011, p. 45).

O currículo é intencional e através dele estipulam-se as regras. Nesta ação, algumas questões devem ser consideradas: O que os estudantes devem se tornar? Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Ao tipo de sociedade que se pretende, decide-se o que ensinar, para cada modelo de sociedade tem-se um currículo. Observa-se assim que essa intencionalidade nada mais é que uma relação de poder. Decidir que tipo de indivíduo será formado, selecionar os conhecimentos a ser ensinados, é uma relação de poder.

A seleção dos conteúdos que irão fazer parte do currículo, como já mencionado, é uma relação de poder, onde prevalece a cultura dominante que se utiliza dos seus códigos, sendo facilmente compreendidos por sujeitos provenientes dela e incompreensível para os pertencentes a outras culturas, que não se utilizam destes códigos. Assim, observa-se que o currículo não é responsável apenas por transmissão de conhecimento, mas também pela produção de significados sociais, de poder e desigualdade.

A perspectiva Etnomatemática, como possibilidade educativa, busca outras formas do pensar matemático, promovendo uma reflexão ampla do ponto de vista histórico e social. Busca explicar e analisar por diferentes óticas, fatos e fenômenos. Para Knijnik (2010), a relevância de seu pensamento consiste na recuperação das histórias dos diferentes grupos culturais marginalizados. Sua tarefa principal é problematizar o que foi legitimado culturalmente como conhecimento, a partir do exame das produções culturais dos grupos minoritários, destacando seus modos de calcular, medir, estimar, inferir e raciocinar. É disto que se trata no presente trabalho.

Na tentativa de reger o pensamento e as ações da população são criadas leis, as quais todos devem seguir, caso não o faça, o cidadão pode ser punido. Dessa forma, a primeira medida é a criação de leis para que se minimize um “problema” enfrentado pela sociedade, seja de violência, corrupção ou preconceito. Assim “as leis tem o poder de participar especialmente da constituição da identidade dos sujeitos a quem esta se refere” (COSTA, p. 43). Em se tratando de leis, a primeira vez que as minorias tem sua representação é na Constituição Federal de 1988 que, também, foi a primeira a contemplar direitos aos portadores de deficiência.

Acreditando na legislação como discurso acerca dos indivíduos surdos, serão analisados alguns documentos que tiveram grande influência na sua vida social, que modificaram as formas de se falar a seu respeito, constituindo uma nova identidade surda. Aqui se analisará a Declaração de Salamanca, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e a lei nº 10.436, que institui a Libras.

2. Um discurso sobre o surdo

Nos primórdios os viajantes ao se depararem com novos povos, não tinham a intenção de descrevê-los com exatidão, mas marcavam a diferença de seus costumes, o que faziam ora abominando-os, ora exaltando-os (LOBO, 2008). Com o sujeito surdo isso também acontece, a posição-sujeito do surdo é atribuída pela diferença em relação ao outro, a de não ouvir. Essa diferenciação é feita pela cultura dominante, que neste caso é a cultura ouvinte.

Antes do início da Era Cristã os surdos eram vistos como seres não humanos por não falarem, seres incapazes de se desenvolver moral e intelectualmente, portanto não podiam ser

educados, eram considerados seres impuros, pois a linguagem era considerada divina. Na idade média, o surdo era confundido com o louco, no século VI os surdos eram adotados por congregações religiosas que seguiam a regra do silêncio. O surdo só começa a ter acesso à educação a partir do século XVI,

[...] primeiramente através de iniciativas de ensino isoladas e posteriormente institucionalizada [...] o sujeito surdo passa a ser olhado como apto à linguagem, capaz de comunicar-se, de pensar, de expressar sentimentos, um ser de moral, não é mais um ser rudimentar, a posição-sujeito surdo é tornada humana” (COSTA, 2010, p.23).

2.1 Um discurso surdo anterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação

No século XV os indivíduos “diferentes” eram vistos como monstros, inicialmente eles eram considerados obra de Deus, pois garantiam assim as diferenças entre os seres vivos. Os surdos eram “frutos da depravação, das cópulas indevidas” (PARÉ apud LOBO, 2008, p. 40), eram “defeitos de fabricação, já que, por causa de sua origem embrionária congênita, não se tornam monstros – já nascem assim.” (LOBO, 2008, p. 46). Os discursos acerca do sujeito surdo firmavam sua suposta incapacidade, eles eram considerados com menos inteligência e menos moral que qualquer outro que possuísse o dom da fala¹ e audição (LOBO, 2008).

É curioso analisar o discurso referente ao surdo quando comparado aos cegos: nas falas da época a capacidade intelectual do cego era infinitamente superior a do surdo; o cego era tido como mais instruído e, geralmente, mais inteligente, é também mais dócil, de natureza mais serena e de humor mais constante; o surdo, dotado de pouca capacidade, indócil, muitas vezes de caráter rebelde e violento. Observa-se que o sujeito cego escapou dos discursos da monstruosidade por não representar perigo à sociedade, já o sujeito surdo poderia se tornar um problema, pois as formas de aproximação, busca por informação, suas formas de expressão, não correspondiam a um comportamento normal, esperado pela sociedade.

Em 1880 acontece o Congresso de Milão, onde se inicia discussões sobre a instrução de surdos e fica instituído a “utilização simultânea da fala e dos sinais como uma desvantagem, empecilho para desenvolver a fala, a leitura labial e a precisão das ideias” (COSTA, 2010, p.24). Então o ensino dos surdos deve se dar através do método oral puro devendo ser adotado de forma oficial e definitiva. Para atender a decisão do evento

¹ Nessa época o surdo era chamado de surdo-mudo.

erradicaram-se os profissionais surdos das escolas, pois sem a presença dos surdos adultos seria mais fácil eliminar o uso de sinais. A cultura dominante julgou qual seria a melhor forma de educar os surdos; dentre os 174 participantes do congresso de Milão, havia apenas um professor surdo, logo a representação surda foi insuficiente para provocar uma mudança de resultado. Não se trata de questionar se a escolha resultante do congresso foi assertiva ou não, mas de refletir sobre essa imposição da cultura ouvinte sobre a cultura surda.

Na intenção de seguir o método declarado como o ideal pelo Congresso de Milão, foi preciso evitar que os surdos se comunicassem através de gestos, e para isso eram obrigados a sentar em cima das mãos. Nas instituições de ensino foram retirados os vidros das portas das salas de aula para impedir a comunicação com quem estivesse fora da sala. Estes indivíduos não deveriam gesticular e sim falar, “o surdo que gesticula não se encaixa aos padrões que o levarão a ser educado. O surdo que não gesticula é aceito pelos ouvintes que o rodeiam e, conseqüentemente, por outros surdos” (COSTA, 2010, p. 26).

No século XX continuou muito presente o discurso sobre a inutilidade e imperfeição das pessoas deficientes. Os surdos eram impedidos de casar ou esterilizados, pois se acreditava que a reprodução entre eles acarretaria na extinção gradativa dos traços de humanidade, o que contrariava a busca por uma sociedade perfeita, organizada e produtiva, constituída a partir dos melhores e mais belos exemplares da espécie. “Não importa para onde aponta essa deficiência (cérebro, movimentos, olhos ou ouvidos) – é sempre o corpo ou uma parte dele que não funciona, segundo a ótica utilitarista dos corpos” (LOBO, 2008, p.239). Nesta época a educação passa a ter o papel de impedir o contágio dessas deficiências e de corrigir os males reversíveis.

A Declaração de Salamanca

A Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais foi resultado do Congresso Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizado pelo Governo de Espanha em colaboração com a UNESCO e realizou-se em Salamanca, em 1994. O seu objetivo consistiu em estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não governamentais e outros organismos, como forma de concretizar o direito universal à Educação.

Neste documento existe uma exaltação das escolas inclusivas, segundo a declaração esse tipo de estabelecimento é capaz “de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças [...], de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, Cap. A, 3, não paginado). O atendimento educacional em classe especial é recomendado apenas em casos que “a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, Cap. A, 8, não paginado).

Por um lado a declaração exalta a escola inclusiva, por outro evidencia a dúvida existente quanto ao melhor método de ensino na educação das pessoas com deficiência e desloca a responsabilidade de escolha aos pais, conforme exposto no documento: “pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças” (1994, não paginado).

O documento admite que os surdos se comunicam através de uma linguagem própria, e que a mesma precisa ser reconhecida pela sociedade, que o ensino dos surdos deve se dar através desta linguagem, e que o ensino mais adequado é o desenvolvido em escolas especiais ou classes especiais em escolas regulares.

No entanto, a Declaração enfatiza que apesar das peculiaridades de cada indivíduo o currículo não pode ser diferente, defendendo a ideia de homogeneização do conhecimento, mas apoiando aqueles que necessitam de uma atenção especial. A questão observada nesse documento é um pouco contraditória, pois reconhece que os surdos possuem outra forma de comunicação, mas seu currículo tem que ser igual ao dos ouvintes. Novamente nota-se o predomínio da cultura dominante sobre outras culturas que não estão familiarizados com aquele discurso.

Um aspecto interessante do documento é que ressalta a importância de os alunos terem exemplos de adultos portadores da mesma deficiência que obtiveram sucesso em suas vidas, pois assim teriam uma noção realista de sua capacidade.

Uma das semelhanças entre o discurso dos séculos anteriores e da Declaração de Salamanca é que em ambos há preocupação em evitar o aumento do número de pessoas deficientes por questões econômicas e interesses da cultura dominante. O surdo é considerado deficiente e é necessário prevenir esta incidência.

Na Declaração de Salamanca essa visão é mais amena, mas é possível perceber os vestígios deste discurso, como no trecho a seguir:

Uma alta percentagem de deficiência constitui resultado direto da falta de informação, pobreza e baixos padrões de saúde. À medida que o prevalecimento de deficiências em termos do mundo em geral aumenta em número, particularmente nos países em desenvolvimento, deveria haver uma ação conjunta internacional em estreita colaboração com esforços nacionais, no sentido de se prevenir as causas de deficiências através da educação a qual, por sua vez, reduziria a incidência e o prevalecimento de deficiências, portanto, reduzindo ainda mais as demandas sobre os limitados recursos humanos e financeiros de dados países (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, Cap. G, III, não paginado).

A presença de crianças deficientes na sociedade gerava prejuízo ao governo, pois impediam que seus pais trabalhassem; no Brasil para diminuir esse prejuízo às crianças foram encaminhadas aos hospícios nos quais dividiam o espaço com adultos que ali estavam (LOBO, 2008). Neste documento pode-se perceber que a educação segue tendo como objetivo evitar o aumento do número de pessoas deficientes.

2.2 Um discurso surdo a partir do discurso da LDB

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) será analisada primeiramente nos aspectos referentes à educação em geral, em seguida será observado o discurso destinado à educação especial. Inicialmente torna-se interessante observar que a LDB está estruturada em 92 artigos dedicando apenas três artigos para a Educação Especial, abordando o tema de forma superficial.

O Título II art. 3º da LDB refere-se ao modo que o ensino deve ser ministrado, citando alguns princípios dentre eles tem-se o “IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância”, este principio pode ser estendido ao ato de respeitar e tolerar a diferença, princípios básicos do multiculturalismo humanista ou liberal. No entanto, o multiculturalismo em sua perspectiva mais crítica ou política diz que o ato de tolerar ou respeitar a diferença é uma relação de poder, pois assim, uma cultura se julga superior à outra a ponto de respeitá-la.

Em outra passagem da LDB, sobre a organização da Educação Nacional, é possível perceber a busca por um currículo padronizado:

A

União incumbir-se-á de [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (1996, grifo meu, Título IV Art. 9º).

Na luta por uma igualdade, através da educação em massa, unifica-se o currículo, e no processo de unificação é eleita uma “cultura nacional comum” que deve ser ensinada a toda população. O problema está em não se questionar que “cultura nacional comum” é essa, comum para quem? Essa unificação não é uma incorporação de diferentes culturas, mas sim a cultura de quem está no poder. De acordo com o multiculturalismo essa “igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente [...] A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente” (SILVA, 2011, p.90).

Ou seja, tratar a questão histórica e política da diferença, não apenas celebrá-la. A educação trata a diferença como algo exótico ou folclórico sem a questionar, sendo que “a diferença, assim como a identidade, é um processo relacional [...] o que é (a identidade) depende do que não é (a diferença) e vice-versa” (SILVA, 2011, p.101). Segundo o multiculturalismo esse questionamento deve estar presente nas atividades em sala de aula. Assim, seria importante um currículo que não privilegiasse uma cultura ou outra, mas que refletisse, de forma equilibrada, as experiências das diferentes culturas.

No Capítulo destinado à educação especial, o primeiro artigo trata de esclarecer o que é a educação especial “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (1996, art.58).

Um aspecto importante a ser destacado, é que no art.32 §3º da LDB assegura-se “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” em sua educação, e no artigo 78 é abordada a educação bilíngue e intercultural para os indígenas. No entanto, neste documento não é feita menção a forma que o conhecimento deve ser transmitido aos alunos surdos; a LDB refere-se apenas em “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (art.59, 1996). Assim observa-se que o surdo ainda não ocupa a posição de sujeito pertencente a uma cultura específica, como os indígenas.

A Lei nº 10.436 – LIBRAS

A lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, tem um papel fundamental na construção da identidade dos surdos, pois ela reconhece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (art. 1º). Agora a comunicação entre os surdos deixa de ser vista como um “improvisado” e passa a ser uma língua, com estrutura gramatical própria e através dela ocorre a transmissão do conhecimento para a comunidade surda brasileira. Esta lei obriga o ensino de Libras nos cursos de formação de profissionais da educação em todos os níveis. No entanto, o parágrafo único do art. 4º ressalta que a “Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”, ou seja, estabelece um grau de superioridade da Língua Portuguesa (LP) em relação Libras, logo na língua do surdo há também um sinal de falta, de incompletude assim como em seus usuários, já que é necessário o uso de duas línguas para seu aprendizado. Assim o surdo “é tornado oficialmente bilíngue e de uma nova categoria, já que sua língua de comunicação é Libras, e sua língua escrita é LP” (COSTA, 2010, p. 46).

3. O discurso surdo na perspectiva Etnomatemática: duas possibilidades

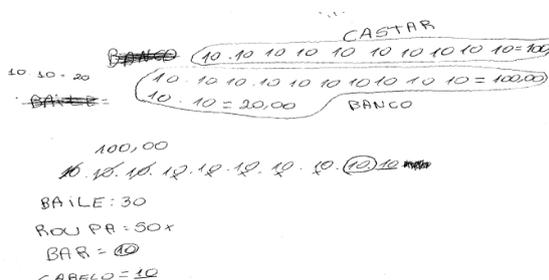
A escola possui um currículo matemático, que trata, supostamente, a “cultura nacional comum”, mas ao olhar esse currículo podemos perceber predominantemente a presença da matemática branca, europeia, a matemática do normal. Então, que cultura nacional comum é essa? Comum a quem? As pesquisas realizadas na perspectiva da etnomatemática trazem a tona outras matemáticas, a matemática produzida em pequenos grupos culturais. O termo Etnomatemática foi utilizado a primeira vez por D'Ambrosio em 1975, desde então vários pesquisadores realizam investigações nessa perspectiva e suas pesquisas possuem como objetos de estudos os mais variados grupos; comunidades indígenas, comunidades surdas, periferia, zona rural, movimento Sem Terra, agricultores, entre outros. A Etnomatemática busca “entender o saber/fazer matemático ao longo da história da humanidade, contextualizado em diferentes grupos de interesse, comunidades, povos e nações” (WANDERER, 2013, p.258).

A Etnomatemática, enquanto proposta de ação educativa, possibilita a aproximação dos conceitos matemáticos desenvolvidos na escola às práticas cotidianas das comunidades.

Ao incorporar valores culturais ao espaço acadêmico, até então caracterizado pela cientificidade, esta possibilita a transformação da realidade, devido a utilizar a matemática escolar em benefício das expressões populares, processo que consiste na utilização da matemática escolar para propiciar a compreensão da situação sociocultural que os estudantes estão inseridos.

Entender o saber/fazer matemático surdo, sua Etnomatemática, é dever da escola. É uma importante ferramenta de empoderamento, de resguardo e respeito à suas diferenças culturais. Como forma de valorizar este saber/fazer aponta-se duas pesquisas que dizem respeito à Etnomatemática surda, são monografias selecionadas a partir de uma busca por Teses e Dissertações, em portais de livre acesso, que tratam da temática Educação de Surdos e Etnomatemática.

A pesquisa realizada por PICOLI (2010) foi possível observar a forma como um grupo de surdos tratavam com o seu salário diariamente, quando decompunham o valor total em parcelas de dez e organizavam seus gastos agrupando as parcelas e marcando círculos, traços e X para indicá-las conforme na imagem a seguir.



Handwritten notes showing a budget breakdown of 100.00 into ten 10.00 units, with various items marked with circles and lines:

- 100,00
- 10. 10. 10. 10. 10. 10. 10. 10. 10. 10 = 100,00
- 10. 10. 10. 10. 10. 10. 10. 10. 10. 10 = 100,00
- 10. 10 = 20,00
- BANCO
- CASTAR
- BAILE = 30
- ROU PA = 30x
- BAR = 10
- ARRELO = 10

Outro dado interessante desta pesquisa tem a ver com forma que os sujeitos realizam as compras no mercado. Portando R\$ 50,00 para efetuar as compras, decompunham este valor na base R\$ 10,00 e verificavam a possibilidade de comprar 5 produtos com valor inferior a R\$ 10,00. Ao pagar, se o troco fosse superior a R\$ 10,00 voltavam ao interior do mercado para seguir comprando, procedendo dessa forma até que seu troco fosse inferior a R\$ 10,00. Neste trabalho de PICOLI foi possível observar que as regras surdas são outras, os surdos fragmentam o dinheiro para depois verem o que podem comprar, como podem gastar. Sua forma de vida é diferente, sua cultura é essencialmente visual em vista de sua língua materna ser viso-espacial, o pensamento lógico utilizado na fragmentação do valor do dinheiro assegura uma melhor organização.

FERNANDES (2007) constata em sua pesquisa o quanto os surdos são visuais, relatando uma simulação de compras na qual foi utilizado notas do jogo “Banco Imobiliário”. Os alunos apresentaram muita dificuldade em realizar esta atividade, mas quando esta foi reaplicada com cédulas que mais se aproximavam visualmente do Real o desempenho dos alunos foi outro. Essa diferença foi atribuída ao fato de as notas do “Banco Imobiliário” não se parecem com as reais enquanto as cédulas do “dinheirinho” são bem similares às verdadeiras. (FERNANDES, 2007). Ou seja, os surdos não estavam familiarizados com o jogo no qual as notas do Banco Imobiliário representariam o dinheiro e por isso não conseguiram jogar, e quando as notas utilizadas se apresentavam mais próximas do Real, dinheiro real, houve um reconhecimento imediato de seu significado conseguindo dessa forma jogar, pois os surdos conheciam as regras do jogo.

Esses exemplos mostram diferentes formas de fazer matemática apontando relações importantes entre as etnomatemáticas e as diferentes formas de vida, questionando a universalidade da matemática, exaltando as diferenças culturais.

4. Considerações Finais

Este trabalho teve a intenção de observar as transformações do discurso referente à educação de surdos no decorrer dos anos, e mostrar a Etnomatemática como abordagem pedagógica que reforça as diferenças e prioriza questões culturais, no tratamento com a educação matemática. Durante muitos séculos os surdos foram colocados a margem da sociedade, o fato de a fala ser considerada algo divino contribuía para esta marginalização. Posteriormente começou a se pensar em educar estes indivíduos, pois se via que esta posição marginalizada prejudicava o bom funcionamento da sociedade.

Os surdos no discurso ouvinte continuam sendo vistos como seres inferiores, os diferentes enunciados descritos no decorrer dos anos foram uma questão mais de humanização do discurso do que mudança. O surdo ainda é visto como ser incompleto, portador de necessidade especial, possuidor de uma língua também incompleta, que pode ser reabilitado.

Importante apontar que a cultura surda, como outras culturas, formas de saber/fazer, devem ser valorizadas no sentido de que se percebam representadas no currículo escolar, que

a “cultura nacional comum” é uma entre outras culturas, cultura diferente, com interesses diferentes.

5. Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal nº 10.436. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394/1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa. A educação do surdo ontem e hoje: posição sujeito e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

FERNANDES, Elaine Botelho Corte. E eu copio, escrevo e aprendo: Um estudo sobre as concepções (re)veladas dos surdos em suas práticas de numeramento-letramento numa instituição (não) escolar. 2007. 155f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade São Francisco, Unidade Itatiba, 2007. Disponível em <https://ersalles.files.wordpress.com/2011/10/e-eu-copio-escrevo-e-aprendo.pdf>. Acesso em 8 dez. 2015.

KNIJINIK, Gelsa. WANDERER, Fernanda (orgs). Etnomatemática: Currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

LOBO, Lilia Ferreira. Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PICOLI, Fabiana Diniz de Camargo. Alunos (as) surdos (as) e processos educativos no âmbito da educação Matemática: problematizando relações de exclusão/inclusão. 2010. 80 f. Dissertação de Mestrado (0) - Curso de Ensino de Ciências Exatas, Centro Universitário Univates, Lajeado, 2010. Disponível em: <Univates - <http://hdl.handle.net/10737/118>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SKLIAR, Carlos. (Org.) A Surdez: um novo olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

WANDERER, Fernanda. Etnomatemática e o pensamento de Ludwig Wittgenstein. Acta Scientiae, Canoas, v.15, n.2, 2013, p.257-270.