

A INSERÇÃO DO ALUNO-EJA-SURDO NO MERCADO FORMAL: DIVIDIR PARA MULTIPLICAR CONHECIMENTOS

*Ludmyla Sathler Aguiar do Nascimento
Instituto Federal do Espírito Santo
ludmylasathler@gmail.com*

*Edmar Reis Thiengo
Instituto Federal do Espírito Santo
thiengo.thiengo@gmail.com*

Resumo:

Este artigo apresenta reflexões referentes ao processo inicial de pesquisa de mestrado a respeito da inserção de alunos surdos da EJA – Educação de Jovens e Adultos – no mercado de trabalho formal e da sua profissionalização. Faz apontamentos a partir das colocações dos alunos surdos acerca do conhecer mais profundamente o universo da linguagem matemática e da importância da alfabetização matemática para propiciar uma inserção segura no mercado de trabalho formal. O suporte teórico que sustenta nossa investigação se assenta sobre as reflexões dos autores Kátia Smole, Paulo Freire, Carlos Skliar, por considerarmos relevantes suas intervenções no âmbito das relações ensino-aprendizagem para surdos.

Palavras-chave: aluno-eja-surdo; linguagem matemática; mercado de trabalho.

1 INTRODUÇÃO

As políticas públicas, ainda reparadoras na Educação de Jovens e Adultos, têm buscado preparar trabalhadores para o mercado de trabalho com experiência de vida, sem, contudo, pautar-se nos parâmetros educacionais e mercadológicos que podem garantir uma condição social ascendente, ou seja, priorizam a vivência em detrimento do conteúdo teórico.

Muitos trabalhadores retornam às escolas para darem sequência aos seus estudos, ao identificarem a necessidade de qualificar-se para serem absorvidos pelo mercado de trabalho formal. São movidos pela exigência mercadológicas e sociais, uma vez que estar inserido no mercado de trabalho formal amplia o leque de relações, dinamiza as situações de trocas e ressignifica o aprendizado que se completa na interação.

Cada vez mais, o mercado de trabalho exige profissionais proativos, criativos, com habilidades diversas, portanto, a educação como um todo funciona como o catalisador dessas exigências e, no caso específico da educação matemática, busca-se promover uma formação que coloque o aluno em constantes desafios, visando buscar soluções, por meio do raciocínio lógico e interpretações exatas, com responsabilidade social e comprometimento. Trata-se, portanto, de ações voltadas para um “se colocar no mundo” como agente de intervenção e transformação.

É nesse contexto que o aluno-eja-surdo, assim o nomearemos neste artigo, se insere, ainda vivenciando resquícios de uma educação que segrega as pessoas com deficiência a uma oferta “explosiva” de informações que não condiz com o nível efetivo de conhecimento que o aluno possui em função da distorção série/idade/modalidade/conhecimentos.

E é no contexto da inclusão, ao trabalharmos a alfabetização matemática, que motivaremos esses alunos a se sentirem produtivos e instigados a compreender que há um sentido e uma aplicabilidade da matemática em nosso cotidiano mercadológico e social, para que, assim, haja uma possível profissionalização e um reconhecimento que proporcione, aos surdos, ascensão no mercado de trabalho formal e uma formação cidadã que resgate o sentido de completude humana, dando-lhes dignidade.

2 O SURDO, O TRABALHO E AS LEIS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Para garantir sua sobrevivência, o homem busca nas relações sociais estabelecer-se de modo a evidenciar suas virtudes, entretanto, a divisão de classes evidenciada no mundo capitalista não só afasta as pessoas, mas também cria novas relações que promovem a disputa no âmbito material, no político e no social.

Desse modo, na formação da identidade cultural, o surdo vive a pressão externa de tornar-se um ser social e culturalmente integrado ao universo ouvintista sem ter recebido as mesmas oportunidades de escolarização e instrução em seu desenvolvimento como sujeito. É um estar no mundo silencioso e silenciado por vozes excludentes, por concepções de “normalidade” instituídas pela lógica do ouvinte.

A conquista do surdo ao longo de sua trajetória estudantil é constante, cheia de obstáculos, todavia cada vez mais eles têm se conscientizado da importância de terem seus direitos garantidos dentro das escolas, no que tange a aquisição de novos saberes ampliação de sua visão de mundo; e fora delas como sujeitos produtivos.

Tal ampliação é apresentada pelo professor no exercício constante de educar e de instigar o trabalho educativo, que segundo Saviani

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1999, p.21)

Assim, do individual para o coletivo, observa-se que há um percurso de construção de identidades que, aliado à formação educacional, proporciona sua inserção como atores de um processo que se efetiva por meio da assimilação dos traços culturais pertinentes à sociedade na qual o aluno-eja-surdo está inserido e na interlocução com outros sujeitos, ouvintes e não-ouvintes.

Podemos, assim, ressaltar que a educação de surdos deve ocorrer em escolas regulares, preparadas para atendê-los, observando que do mesmo modo que aluno surdo precisa ser alfabetizado em Libras e ter a Língua Portuguesa como sua segunda língua (L2), também identificamos uma real necessidade de se trabalhar a *Alfabetização Matemática* para ampliar os conhecimentos desses alunos, tendo em vista que o mercado que irá recebê-los futuramente, dentro de uma lógica capitalista, articula-se por um mapeamento numérico-quantitativo.

Ser alfabetizado matematicamente é comunicar-se com a linguagem matemática e apropriar-se de seus conceitos; é ler o mundo e interagir com ele e suas diferentes linguagens; é compreender o que se lê e se escreve relacionado aos números, formas, grandezas; é construir conhecimentos experienciando a linguagem simbólica que permeia este universo.

[...] a comunicação tem um papel fundamental para ajudar os alunos a construir um vínculo entre suas noções informais e intuitivas e a linguagem abstrata e simbólica da matemática. (SMOLE, 2001, p.15)

Todavia, para além das exigências mercadológicas, idealizamos uma escola preparada, não apenas com intérpretes competentes, mas com profissionais capacitados e conhecedores da Libras e da cultura surda, para melhor compreender e evidenciar suas potencialidades na aquisição da linguagem matemática, promovendo a interação com eles e entre seus pares em busca de uma ampliação do espaço social e intelectual ocupado por tais alunos, entretanto, tal ocorrência não tem se efetivado no ambiente escolar. Alunos-eja-surdo têm concluído o ensino fundamental sem se apropriarem dessa alfabetização.

O aluno da EJA já é marginalizado por não estar inserido no contexto escolar, no nível conhecimento/cognitivo ao qual sua idade corresponde, além disso, apresenta um déficit de conhecimento e muitas vezes é apontado e criticado por tal disparidade. O aluno-eja-surdo também vivencia tais dificuldades, uma vez que apresenta semelhantes experiências, o que torna a questão educacional mais complexa e abrangente, requerendo por parte da equipe docente formação acadêmica especializada e sensibilidade para detectar indícios de desinteresse e combatê-lo, além de desfazer as possíveis manifestações dicotômicas que polarizam os indivíduos considerados normais e anormais. Larrosa e Skliar argumentam sobre essa visão classificadora da pós modernidade a respeito do que é chamado de “anormal” e dizem;

[...] o critério de entrada não é mais o corpo (em sua morfologia e comportamento); o critério de entrada pode ser, também, o grupo social ao qual esse corpo é visto como indissolúvelmente ligado. (LARROSA e SKLIAR, 2001, p.107)

Por longos anos aos surdos foi destinado o trabalho informal, uma vez que, marginalizados, não eram reconhecidos como sujeitos de direitos, portanto, não havia políticas públicas que buscassem inseri-los no mercado de trabalho formal; logo, a visão de grupo social trazia uma unidade equivocada, transferindo para todos os indivíduos o rótulo de incapaz, de limitado.

Historicamente, muitos deles passavam despercebidos na multidão por não haver sinal físico que os caracterizasse como deficiente, além de que muitos eram repreendidos ou agredidos ao tentarem manifestar qualquer gesto que evidenciasse o uso de sinais para

manter a comunicação. Desse modo, o trabalhador surdo, geralmente, obtinha o sustento de sua família advindo de vendas de adesivos, canetas, dentre outros objetos portáteis.

Buscando uma construção social com olhar emancipatório sobre a condição humana, num texto baseado nas leituras de Paulo Freire e de Boaventura de Souza Santos, Maria do Amparo Caetano de Figueiredo (2005) compreende o processo de educação inclusiva como uma prática pedagógica centrada no ato de

[...] discorrer sobre projetos, utopias, sonhos de pessoas, sua compreensão cognitiva e afetiva de como vislumbrar, vivenciar práticas para alcançar liberdade e felicidade em sociedades mais solidárias, amorosas e democráticas. Daí a necessidade de trazer à tona o debate sobre o multiculturalismo, o respeito e o diálogo com as diferenças e as potencialidades humanas, considerando que esta sociedade que sonho emancipada deverá contemplar a beleza, os saberes e os fazeres de todos que compõem a história da humanidade. (FIGUEIREDO, 2005, p.14).

Por esse viés solidário, presume-se que a inserção do aluno-eja-surdo não se dá apenas pelos aparatos linguísticos que viabilizam a comunicação, antes são fomentados na esfera da complexidade histórica que envolve esse aluno, valorizando os demais saberes que o constituem como um ser histórico, imerso em historicidade e sujeito da própria história; portanto, agente de um processo e não produto passivo dele.

Compreender essa dinâmica implica também admitir que, na moldura do poder, as lutas de classe foram se fortalecendo ao longo da história da humanidade, cuja relação entre explorador-explorado impunha-se por meio de um discurso rígido, autoritário, que ao longo do tempo foi substituído pelo da falsa benevolência, travestida de caridade e de boas intenções, sem de fato garantir direitos, relegando ao surdo uma condição fatalística, destituída de possibilidades de inserção, tanto no âmbito comunicativo como na esfera profissional.

Em busca de uma transformação, na década de 30, no Rio de Janeiro, criou-se a Associação Brasileira de Surdos Mudos, que lutava pela sua língua - hoje Libras - , a qual não emerge, em virtude das dificuldades impostas pelo modelo oralista, que não aceitava o uso de sinais na comunicação dos surdos.

Na década de 80, ouvintes fundam a Federação Nacional de Educação e Integração do Auditivo – FENEIDA – cujo nome, anos depois, passa de FENEIDA a FENEIS –

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – visando a apropriação de se olhar o surdo como sujeito de direito, capaz e não deficiente, possibilitando um princípio de caminhar que se dispusesse a intervir e transformar o seu mundo e o mundo ao seu redor, de forma participativa, sem estigmas.

Mesmo havendo conquistado relativo respeito social, a comunidade surda, ainda hoje, início do século XXI, sofre com a exclusão e luta pelo direito de ter reconhecida a sua cultura própria, sua identidade, que por séculos lhe foi negada.

A Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a LIBRAS como a língua oficial dos surdos e no art. 1º, parágrafo único, ressalta que Língua Brasileira de Sinais é uma forma de comunicação e expressão, em que o sistema de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Sabe-se que a comunicação dá-se pela existência de um código que permite sua decodificação que, por sua vez, efetiva-se em mensagens, a Libras é, portanto, um código que viabiliza por meio de uma linguagem específica a comunicação. Tem, a partir disso, estatuto de língua que em comparação com outras constitui um idioma; logo, na sua condição de surdo, o indivíduo tem um potencial intelectual como o de qualquer outra pessoa, já que o que diferencia o ser humano das demais espécies animais é a capacidade de interagir por meio da linguagem.

Skliar aborda sobre o questionamento a respeito das capacidades intelectuais dos surdos e afirmar

Não é a natureza restrita da língua de sinais a causadora das limitações dos surdos, mas as razões sócio-educativas que levaram os surdos a ter que usar sua língua só em ambientes específicos e sob certas condições. Dito de outro modo: se aos surdos foi negada historicamente sua identidade e sua língua, seria um simples reducionismo acusá-los de ter limitações em seus processos psicológicos superiores. (SKLIAR,1997, p 91)

Assim, deve-se buscar estimular e possibilitar romper com as amarras que condicionam o surdo ao isolamento social, tendo como pretexto o (pré)conceito de incapacidade intelectual, pois como já mencionado anteriormente, a capacidade de

interagir pela linguagem confere ao surdo o diferencial de humano, em todas as suas interfaces, físicas e intelectuais.

Para partirmos rumo à inserção do aluno-eja-surdo no mercado de trabalho formal, é ainda necessário avaliar as representações discursivas que circundam a sociedade pós-moderna e “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior dos discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 1990, p. 7), entretanto, excludentes.

Num percurso metodológico diacrônico, explanaremos alguns dispositivos legais que orientam sobre a inserção do indivíduo surdo; daremos visibilidade aos quesitos que articulam educação e trabalho como interfaces fundamentais do processo de inclusão, tendo em vista que estes constituem os pilares da emancipação humana.

A Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, Art. 93, garante a reserva de mercado para os trabalhadores com deficiência e a Instrução Normativa nº 5 de 30 de agosto de 2001, do Ministério do trabalho, estabelece treinamento junto às empresas para absorver a mão de obra desses trabalhadores.

No ano de 1989, a Lei 7.853 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, todavia, somente no ano de 1999, dez morosos anos depois, o Decreto 3.298, de 20 de dezembro, regulamenta a lei acima citada.

É relevante retomar as nomenclaturas, uma vez que, atualmente, as atribuições semânticas fazem parte dessa constituição e construção do ser social. Já não se usa mais o termo “Portadores de deficiência” e sim, “Pessoa com deficiência”, não mais “Deficiência auditiva” e sim “Surdo ou pessoa com surdez”¹.

Torna-se significativo tal esclarecimento uma vez que analisamos a formação do cidadão nos processos de interação com o outro, e assim sendo, a visão que tenho de mim mesmo, e

¹ Para Sasaki (2003), não se deve utilizar a terminologia portar/portador e sim o termo “deficiência” como a mais indicada para resguardar os direitos e evitar outros estigmas. “Tanto o verbo ‘portar’ como o substantivo ou o adjetivo ‘portador’ não se aplicam a uma condição inata ou adquirida que faz parte da pessoa.”

que o outro tem de mim, constitui-me como ser social em constante processo de crescimento e reconhecimento, portanto não se justifica o “adereço” de portador de algo que não é por escolha, somos o que somos independentes de opções; assim, “inclusão social constitui então um processo bilateral no qual pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos” (SASSAKI, 2003, p.3).

A partir da promulgação dessas leis, estados e municípios deram início a políticas de governo que integrassem esses alunos-surdos, aqui especificamente tratamos de alunos-eja-surdos e sua inserção no mercado de trabalho formal, buscando evidenciar, nesse processo, a importância da alfabetização matemática nessa construção.

Com a promulgação da Lei 10.845, de 5 de março de 2004, instituiu-se o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência², no qual houve a garantia progressiva de “a inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular.”

Todo esse aparato legal deve se visto à luz de uma dinâmica interlocutiva, pois a inserção educacional do aluno surdo deve ser fortalecida na sua relação com o mundo e com o outro. Tomamos como horizonte teórico as premissas de Vygotsky que asseguram o desenvolvimento como uma construção passo a passo; logo, para o aluno-eja-surdo, no processo de aquisição dos conhecimentos em matemática, para direcioná-lo ao mercado de trabalho, a vivência e as trocas são fundamentais para efetivar conceitos, formas e cálculos.

Em outras palavras, a construção coletiva pode ser um suporte para inspirar políticas públicas que contemplem as necessidades dos surdos, tanto no diz respeito ao universo educacional propriamente dito, como nas demais relações sociais.

Os surdos precisam estar juntos uns com os outros para estabelecer uma relação linguística e cultural necessária. Com surdos juntos, as possibilidades de construção de políticas educacionais são mais interessantes para o grupo, afinal, visam ao fortalecimento dos marcadores culturais dos surdos na escola. (COSTA, 2007, p.36)

3 OUVINDO O SURDO

² A data a que se refere à lei é anterior à nova nomenclatura em uso para se referir ao indivíduo surdo ou com surdez, por isso foi grafada com a terminologia “portadoras de deficiências”.

Buscar compreender o universo do surdo é romper a barreira do silêncio imposto pelo olhar excludente da sociedade. Evidentemente, essa ruptura não se dá de forma brusca; é preciso adentrar nesse mundo particular com sutileza e colocar-se no lugar do outro para extrair dele suas inquietações, seus desejos. Precisamos sair do nosso mundo idealizado pela lógica do ouvinte, contornar os entraves burocráticos e estar aberto a aprender mais do que ensinar, ou seja, precisamos descer da arrogância do conhecimento para construí-lo de forma natural, interativa e contínua.

Por ser uma tarefa que exige paciência e determinação, muitas iniciativas acabam morrendo no nascedouro e inviabilizam ações de aprendizagem e de socialização, mas há também experiências exitosas que precisam ser expandidas e socializadas; é o caso da Prefeitura Municipal de Vitória, gestão 2008/2012, que, no referido período, apresentou como política de governo municipal escolas-pólo (referência) para atender alunos-surdos. No ensino noturno, a PMV atende na EJA em duas escolas: a primeira é a escola Juscelino Kubitschek de Oliveira Kubsticheck, no Bairro Goiabeiras, e a segunda é a Aristóbolo Barbosa Leão, em Bento Ferreira.

Estivemos na escola Aristóbolo Barbosa Leão, que atende alunos do ensino fundamental, na qual a pedagoga do noturno forneceu-nos dados dos alunos entrevistados, além de acesso à Proposta de Implementação do Módulo Eja no Sistema Municipal de Educação de Vitória, destacando a parte que trata do aluno-eja-surdo especificamente.

A escola possuía 35 alunos-eja-surdos, dentre os quais alguns são adolescentes, recebem benefício do governo e não trabalham, outros trabalham, pois além de terem famílias para sustentar, precisam de uma renda um pouco maior que o subsídio oferecido pelo governo. Oficialmente, entrevistamos três alunos, entretanto outros alunos-eja-surdos participaram informalmente do diálogo ratificando as falas de seus colegas.

Os alunos que participaram informalmente, em sua maioria, afirmaram o quanto se sentem acolhidos naquele ambiente escolar, uma vez que encontram ali um grupo significativo de amigos e conhecidos pertencentes à comunidade surda representada naquela escola.

Primeiro entrevistado³, 22 anos, solteiro, trabalha em uma loja de esportes em um shopping da cidade, sua carga horária é de 4h diárias, sua função é organizar o estoque e repor material; segundo entrevistado, 20 anos, solteiro, trabalha numa fábrica de chocolate, sua função é embalador, trabalha por escala; terceiro entrevistado, mulher, 33 anos, casado, trabalha num supermercado de grande porte, sua função é de auxiliar de serviços gerais, sua carga horária é 8h semanais.

No momento da entrevista, estavam presentes os alunos descritos anteriormente, uma intérprete de nível médio acompanhando a entrevistadora e, além desse intérprete, um outro que trabalhava, no período, naquela escola como contratado pela PMV. O intérprete funcionário da PMV relatou, por meio da libras, as colocações dos alunos que perceberam que uma entrevista estava acontecendo com alguns colegas surdos.

Os alunos apresentaram em suas colocações o quanto a matemática, por ser uma linguagem de maior compreensão para eles, motiva-os a desenvolver funções e trabalhos relacionados aos números, uma vez que saber cálculos básicos, classificar, selecionar, contar com clareza de sentido, impele-os ao mercado de trabalho.

Apontam também uma necessidade de serem alfabetizados em matemática, já que muitos dos conceitos internalizados não foram apropriados com clareza de sentido e significado. Por isso, faz-se tão importante a alfabetização matemática efetiva, para assim, ampliarem seus conhecimentos para além das quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão), anseiam por saberes mais aprofundados que os motive a estarem ali e quererem mais da escola.

Outro ponto relevante da entrevista foi a demonstração de não estarem satisfeitos com as limitações matemáticas impostas a eles, desejam aprender mais, porém, afirmam que os professores de matemática da escola conhecem poucos sinais em LIBRAS e portanto, deixam nas mãos do intérprete a responsabilidade da tradução. Tal transmissão de responsabilidade faz com que o ato de ensinar fique incompleto, já que o papel do intérprete não abarca o “ensinar”, de modo que muitos conteúdos propostos por cada disciplina sejam desconhecidos por eles.

³ Para não citarmos o nome dos entrevistados, os indicaremos na ordem em que são citados no texto.

Durante a entrevista, os alunos afirmaram que a carga horária de trabalho é cansativa e que exercem atividades como serviços de embalador e limpeza e apenas um tem carga horária reduzida e exerce função menos desgastante. Todos os entrevistados afirmaram que pretendem continuar os estudos para conseguirem empregos e salários melhores, e nesse ponto pudemos observar a valorização da linguagem matemática em detrimento dos cursos na área de humanas.

Dos três entrevistados formalmente, dois afirmaram ter o desejo de serem reconhecidos pelo seu trabalho e anseiam estudar, aprender, diplomarem-se em cursos e trabalharem com informática. A entrevistada do sexo feminino já é mãe de família, afirma querer continuar seus estudos e alcançar um salário maior para melhorar a condição de vida de seus familiares, também afirma querer trabalhar em escritório e não mais aos sábados

Foi identificado juntamente aos entrevistados e nas conversas paralelas dos outros alunos que a maioria dos que estão inseridos no mercado de trabalho formal exerce trabalhos manuais pesados, cuja maioria absoluta trabalha em supermercados, entretanto, um número considerável afirmou ter desejo de trabalhar com informática, cálculos e números, uma vez que esta linguagem é de melhor compreensão no universo silencioso da surdez.

A maioria desses alunos-eja-surdos são incluídos nas leis que amparam o trabalhador “deficiente” e mesmo assim é possível perceber que dentre as empresas que empregam tais alunos, há, ainda, um discurso da inclusão reparadora.

Percebe-se, além desse discurso reparador, que os alunos-eja-surdos inseridos nesse mercado de trabalho formal não são reconhecidos como sujeitos de direito, capazes de realizações como qualquer outro cidadão treinado – em cursos técnicos, diplomados – para exercerem determinadas atividades laborais.

No processo da inclusão, nota-se que o legado discursivo da exclusão, do afastamento e da segregação ainda prevalece, uma vez que em seus ambientes de trabalho, quando não estão sozinhos, são poucos os usuários de Libras que têm contato com esses surdos trabalhadores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na explanação desse artigo, procuramos explicitar a dinâmica que envolve o trabalho com o aluno-surdo-eja, no tocante ao ensino da matemática, pois sabemos que, no geral, alguns professores, orientam o ensino dessa disciplina para a simples decodificação de linguagem matemática sem construir um aprendizado que faça sentido, fixando suas práticas em exaustivos treinos aritméticos, o que leva o aluno ao desinteresse e a rotular a disciplina como o grande vilão da educação.

Com o aluno surdo não é diferente, o que torna mais problemática a situação, porém não inviável, se o professor construir um plano didático que extrapole os limites da memorização e da decodificação mecânica dos fundamentos da matemática, o que só é possível na perspectiva de soluções para eventos concretos do cotidiano.

Para haver uma aprendizagem significativa e transformadora da sociedade, é necessário, portanto, um investimento humano muito intenso, no que tange à formação de professores bilíngües para auxiliarem na formação desses alunos-eja-surdos, capacitando-os, tornando-os competentes e preparados para atuarem no mercado de trabalho formal.

A escola como ambiente heterogêneo que é, necessita pautar suas relações sócio-culturais construídas em patamares nos quais a dialogicidade esteja mais presente e a diversidade de valores promova a interação, oportunizando “outros novos saberes”, nos quais docentes e discentes priorizem o preparo desses alunos para sentirem-se mais valorizados, reconhecidos e capacitados para atuarem no mercado de trabalho, tendo seu potencial e seus valores sociais reconhecidos.

Em suma, a inserção do aluno-surdo-eja, no tocante aos conceitos matemáticos deve sair da moldura das operações fundamentais e operar conceitos, formas e equações no espaço do cotidiano, fixando como ponto de origem a individualidade do aluno e tendo como expoente as potencialidades desenvolvidas na interação, cujos saberes são multiplicados e caminham paralelamente até se encontrarem no infinito.

5 Referências

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004
Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991
Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social
Institui a reserva de mercado para os trabalhadores com deficiência

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989
Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.
Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de Dezembro de 1996
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

COSTA, Lucylene Matos da. **As narrativas surdas como narrativas de uma pedagogia.** In: Educação de surdos: Práticas Pedagógicas e Políticas Educacionais. Vitória: UFES, 2007. p. 22- 35.

FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. **Dialogando com Freire e Boaventura** sobre emancipação humana, multiculturalismo e educação popular. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005, p. 1-6.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Editora Graal. 9ª ed. Rio de Janeiro, 1990.

LARROSA, Jorge e **SKLIAR,** Carlos. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SASSAKI, Romeu K. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** *Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados*, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1855> – Acesso em: 06/03/2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

_____. **Inclusão - construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SKLIAR, Carlos de. Uma perspectiva sócio histórica sobre a psicologia e a educação de surdos. In: Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Org. SKLIAR, Carlos de. Porto Alegre: Mediação, 1997 p. 77-108.

SMOLE, Katia Stocco & DINIZ, M.I. Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender Matemática. Porto Alegre. Artmed. 2001.