

VI Congresso Internacional de Ensino da Matemática



ULBRA - Canoas - Rio Grande do Sul - Brasil

16, 17 e 18 de outubro de 2013

Relato de Experiência



AMBIENTES DE INCLUSÃO: INVESTIGANDO ARTEFATOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA EM PORTUGAL

Henrique Arnoldo Junior¹

Marlise Geller²

Educação Matemática e Inclusão

Resumo:

Este artigo aborda uma investigação acerca do currículo de duas escolas portuguesas e de uma universidade que trabalha sob a perspectiva inclusiva, procurando elucidar os materiais e práticas concebidas para o ensino e a aprendizagem da Matemática. Discutimos nossos apontamentos frente aos EC, refletindo acerca de uma pergunta inicial: *podem os sujeitos aprendentes estar submetidos à vontade de outros?*

Palavras Chaves: Educação Matemática. Estudante com deficiência. Currículo.

INTRODUZINDO A DISCUSSÃO

O *Relatório de Warnock* deslocou a tipologia *deficiência* para a concepção da *Necessidade Educativa Especial – NEE* (WARNOCK, 1978). Resultou da reavaliação do atendimento prestado aos deficientes, presidido por *Mary Warnock* na Inglaterra em 1978. Conforme este documento, uma pequena parte da população escolar apresentou alguma NEE durante seu percurso escolar. O conceito impulsionou e ganhou força, quando mais tarde, em junho de 1994, em Salamanca na Espanha, 88 países, dentre eles, Portugal, firmaram um documento que passou a atuar sobre esta perspectiva. Trata-se da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), convenção que trabalha sob a perspectiva da Escola para Todos – EPT, aceitando diferenças, incluindo todos os alunos independentemente de suas deficiências.

A ideia de currículo como um conjunto de práticas data da Modernidade. Mantendo-nos sob uma visão agônica (FOUCAULT, 2010a), isto é, não nos posicionando contra ou a

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECIM-ULBRA. hikearnold@gmail.com

² Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECIM-ULBRA. marlise.geller@gmail.com

favor desta concepção, este artigo aborda uma investigação acerca do currículo de duas escolas e de uma universidade que trabalha sob a perspectiva inclusiva. Investigamos duas escolas portuguesas e uma universidade no período de setembro a outubro de 2012, procurando elucidar os materiais e práticas concebidas para o ensino e a aprendizagem da Matemática. Para que isso fosse possível, recorremos aos Estudos Culturais – EC, concebendo o currículo não como um conjunto de práticas, pronto e acabado, o chamado *currículo moderno*, mas tomando-o como um **artefato social** (SILVA, 1996). Artefatos são entendidos como construtos inseridos em um contexto histórico. A internet, a televisão, as revistas, os livros dentre outros materiais, doravante denominados artefatos culturais ou simplesmente artefatos podem produzir subjetivações e interpelar sujeitos (SILVA, 2009). Interpelar consiste em conduzir os modos de ser e de agir dos indivíduos. Nesse sentido que a presente análise propõe-se investigar.

Para que a proposta não seja apenas uma descrição dos materiais, dos métodos empregados e recursos que nestes ambientes “existem”, discutimos nossos apontamentos frente aos EC, refletindo acerca de uma pergunta inicial: *podem os sujeitos aprendentes estar submetidos à vontade de outros?* Sabe-se que os artefatos podem transmitir visões particulares e interessadas (SILVA, 1996). Idealizar saberes, ditar conteúdos, classificar alunos, privilegiar determinados conteúdos no currículo em relação a outros podem constituir manifestações de poder (FOUCAULT, 2010b). Sob a nossa ótica, pressupomos a hipótese de que determinados sujeitos podem estar definindo a forma como *deve* ser ensinada os conteúdos para os alunos. Para atingir tal propósito, analisamos o que dizem algumas leis e projetos pedagógicos, bem como alguns artefatos tidos como referenciais para o ensino nos ambientes inclusivos que mencionamos. Procedemos à Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007) dos documentos textuais acessados, produzindo algumas categorias, que trianguladas com observações, entrevistas e notas de campo, deram origem ao corpus textual deste artigo.

CONTEXTUALIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Na Modernidade, procurava-se a partir de princípios comenianos, ensinar tudo a todos. Os mesmos conteúdos, os mesmos materiais eram empregados para aprender e ensinar, como se a Educação fosse linear, delineada por passos definidos a serem atingidos. O currículo constitui uma invenção resultante de pessoas que descobriram “uma maneira de tornar mais organizado e produtivo o funcionamento da educação escolarizada” (VEIGA-NETO, 2010, p.

90). No que tange à Educação Especial, como visto na seção anterior, a invenção foi de uma dada época em que alunos que não conseguissem atingir os níveis esperados de rendimento deveriam ser atendidos e tratados como desvios. Incluíam-se os cegos, os surdos, os doentes mentais, dentre outras *enfermidades*. Todas estas classificações compõem o todo Necessidade Educativa Especial – NEE.

Em Portugal foi com o Decreto N° 319 de 23 de agosto de 1991 (PORTUGAL, 1991), que houve o deslocamento dos critérios médicos por critérios pedagógicos. Na atualidade, adições ou complementações a um currículo nacional determinam como os professores devem atuar, quando deparados com alunos cegos, surdos, cadeirantes, hiperativos, dentre outras classificações impulsionadas pela Declaração de Salamanca. Nesta análise, torna-se praticamente impossível analisar cada uma destas categorizações, portanto, nossa análise focou-se sobre alguns sujeitos, dentre eles ouvintes/videntes, surdos e cegos. Esta análise é ínfima e está muito longe de qualquer generalização. Partiu de um projeto de pesquisa desenvolvido em Portugal entre os meses de maio a outubro de 2012, em que se procedeu à investigação de duas escolas e uma universidade da região do grande Porto.

Num primeiro momento acessou-se um ambiente universitário destinado ao ensino de cegos, a universidade BRANCO³. Numa segunda oportunidade, a escola VERMELHO, uma EREBAS – Escola de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos. E por último, a escola AMARELO, veiculada em muitos países como referência mundial em inclusão escolar. Não visamos comparar aluno ou os ambientes acessados, mas entender como ocorriam os processos de subjetivação em cada um destes espaços. Como ferramenta analítica, por meio de notas de campo, relatos breves daquilo que se viu e se ouviu durante a coleta dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1999) é que produzimos o corpus bruto desta investigação. Para a sua interpretação recorreremos a alguns apontamentos de Michel Foucault.

As notas que colhemos formam narrativas, que submetidas às etapas da ATD – Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), deram origem a um metatexto. Objetiva-se pela ATD obter categorias validadas por um processo de desconstrução e reconstrução textual. Num primeiro passo, desconstruímos pequenos fragmentos denominados de “unidades de análise” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 18). Após, por semelhanças e aproximações estes segmentos são reunidos, compondo parágrafos maiores, as chamadas categorias de análise. Para validá-las, a última etapa consiste em encadear

³ Para referirmo-nos às escolas pesquisadas, adotamos nomes de cores em maiúsculo.

inferências, citações de autores, entrevistas, que então originam o metatexto, algumas categorias que constituem este artigo.

SERVIÇO DE APOIO AO ESTUDANTE: ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O primeiro ambiente que acessamos foi o Serviço de Apoio ao Estudante com Deficiência – SAED de uma universidade portuguesa em outubro de 2012. Tivemos acesso ao Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais – EENEE. Neste documento em seu artigo 1º está definido o estudante com NEE como os alunos “que sentem dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto acadêmico, decorrentes da interação dinâmica entre fatores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e/ou limitações nos domínios da audição, da visão, motor, da saúde física e outros, desde que devidamente atestados por especialistas dos domínios em causa” (BRANCO, 2008, p. 1). Desta forma, solicita-se para a admissão no ensino superior, a comprovação da deficiência por parecer médico ou por parecer pedagógico decorrente da escolaridade anterior.

Compete à universidade oportunizar ao aluno com NEE “um conjunto de apoios especializados e de adequações do processo de ensino/aprendizagem que se ajuste às suas necessidades” (BRANCO, 2008, p. 3). Para entender como eram providos os recursos, entrevistamos a coordenadora do SAED, professora Maria⁴. A gestora disse-nos que no caso dos surdos, é obrigatório o intérprete de Língua Gestual Portuguesa – LGP. Para outras necessidades educativas⁵, prover a acessibilidade. Ampliando a discussão, perguntamos como a universidade provia recursos para ensinar cegos. Maria disse-nos que o pedido é feito diretamente para o DGIDC - Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação e Ciência, designado DGE⁶ pelo aluno. “*Os recursos são providos dependendo da necessidade e não da condição econômica*” (Professora Maria).

Procurando analisar este fluxo, entrevistou-se um professor cego, o professor Baptista. Deslumbramos visualizar os artefatos que estavam disponíveis para os alunos. Acessou-se o Gabinete de Deficiente Visuais desta universidade, local de seu trabalho. Neste setor, são confeccionados artefatos para o ensino de cegos. O gabinete conta com impressão Braille computadorizada. Baptista produzia alguns materiais. Por meio de um scanner extraem-se textos de livros, que por emprego de um editor com reconhecimento de caracteres e fala era

⁴ Visando preservar a identidade dos sujeitos adotamos nomes fictícios.

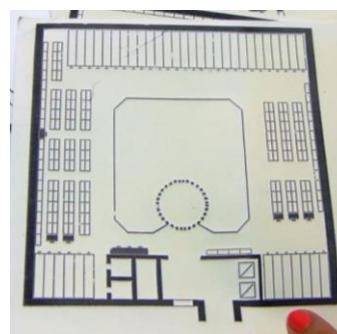
⁵ Empregamos a expressão utilizada pela universidade.

⁶ Equivalente no Brasil ao MEC. Site oficial: <http://www.dgdc.min-edu.pt/>.

possível transcrevê-los, possibilitando a adequação de qualquer material para o Braille. Visualizamos impressoras que produziam texto tátil sobre o papel.

Tivemos acesso a alguns materiais em Braille. O primeiro tratava-se do mapa político da Europa, como ilustra a primeira imagem da figura 1. Indagado sobre a Matemática, Baptista disse-nos não possuir algum material específico para este fim. Mostrou-nos outro material, que elucidava a localização espacial das salas da universidade, que permitia desenvolver o senso de localização espacial, como ilustra a segunda imagem da figura 1.

Figura 1 – Mapa político da Europa e mapa parcial da universidade em Braille



Fonte: A pesquisa

Para a Matemática, Baptista disse-nos que o processo de construção dos artefatos ocorre de forma análoga. Argumentou que existe carência de materiais em Braille para o ensino de Matemática. Além disso, lembrou “*que o Braille no Brasil difere-se do Braille em Portugal*” (Professor Baptista). Elaborar e difundir materiais para o ensino e a aprendizagem de cegos em países de língua portuguesa é complexo, finaliza o docente.

EREBAS – ESCOLAS DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ALUNOS SURDOS

O segundo ambiente que acessamos foi uma EREBAS - Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos. Procuramos a legislação vigente. Constatamos que Portugal criou as EREBAS pelo Decreto N° 3 (PORTUGAL, 2008a), alterado pela Lei N° 21 (PORTUGAL, 2008b), que vieram a superar as antigas *Unidades de Apoio a Alunos Surdos – UAAS*, que eram regidas pelo Despacho N° 7.520 (PORTUGAL, 1998). As UAAS foram as primeiras unidades a trabalharem sob a perspectiva bilíngue, isto é, tomavam como primeira língua (L1) a Língua Gestual Portuguesa – LGP e a Língua Portuguesa - LP na modalidade escrita ou falada como língua segunda (L2). AS UAAS não conseguiam atender a demanda do

percurso escolar dos surdos entre o Ensino Básico - EB e o Ensino Secundário – ES. Nesta época, em grande parte não se atendia o jardim.

As EREBAS herdaram a concepção das UAAS. Porém melhoraram, vindo a constituir não apenas uma escola, mas um agrupamento de escolas que permite aos surdos frequentar o ensino do jardim ao secundário, por isso são consideradas referenciais. No artigo 23º do Decreto N° 3 (PORTUGAL, 2008a) está dito que a educação de surdos deve ser realizada em ambientes bilíngues, que tenham a L1 e L2 como línguas de instrução, desempenhada por professores surdos, intérpretes de LGP para professores ouvintes e de terapeutas de fala, para alunos com deficiência auditiva. Também menciona os recursos disponíveis para o ensino: televisores, vídeos, câmeras digitais, softwares, quadros interativos, dicionários, livros de apoio, videoconferência dentre outros materiais. Indagamos uma professora desta escola, sobre os artefatos que aos alunos e professores eram oportunizados.

Trigo, professora de Matemática desta escola, mencionou que empregava manuais escolares ou livros didáticos como são chamados no Brasil, calculadoras tanto no desenvolvimento das aulas como nas avaliações, computadores e frequência aos laboratórios como artefatos de ensino. Na figura 2 ilustramos alguns artefatos produzidos por alunos desta escola. A primeira imagem refere-se ao estudo dos poliedros. A segunda, ao estudo por dobraduras empregando a proporção áurea.

Figura 2 – Estudo dos poliedros e proporção áurea por dobraduras



Fonte: A pesquisa

No artigo 23º do Decreto N° 3 (PORTUGAL, 2008a) constam os recursos que a estas escolas compete disponibilizar: softwares, câmeras digitais, quadros interativos, videoconferência, vídeos, televisores, dicionários, livros de apoio, dentre outros materiais. Teve-se a oportunidade de se observar uma aula de Matemática, visando deslumbrar os

materiais empregados no contexto educativo. Grande parte das salas, conta com *Datashow*, além dos recursos já mencionados.

Procurando entender como o currículo engendrava-se, perguntamos como a professora Trigo trabalhava com os seus alunos a disciplina de Matemática. Trigo mencionou que atuava empregando os mesmos materiais e os mesmos conteúdos desenvolvidos com os ouvintes. “*Os conteúdos são oralizados por professores ouvintes e intermediados por intérpretes de LGP*” (Professora Trigo). A professora mencionou adotar algumas adequações curriculares, chamadas no Brasil de adaptações curriculares. Dentre elas, o realce de cores no quadro branco, empregando canetas de diferentes cores e também, a ação de explicar as imagens e figuras ilustradas nos manuais escolares. Ao que a um aluno ouvinte compete visualizar a imagem, Trigo mencionava ser importante detalhar com apoio do intérprete, os elementos da imagem em um contexto histórico. Nesta data contextualizou as razões trigonométricas de um triângulo. Visava-se calcular a distância entre dois pontos de um teleférico em Funchal. A situação foi contextualizada como um exemplo prático pela professora Trigo e a intérprete.

ESCOLA AMARELO: APOSTA NO CURRÍCULO DESCENTRALIZADO

O último ambiente acessado foi a escola de inclusão AMARELO. Diferentemente da EREBAS, a escola AMARELO acolhe todas as NEE⁷. Procedendo à consulta do Projeto Educativo da Escola (AMARELO, 2003), a NEE não é tomada em seu sentido global, mas como uma necessidade individual e específica de cada aluno. Desta forma a escola não trabalha com um programa geral, mas com um *percurso*. O currículo neste ambiente é definido como um “conjunto de atitudes e competências que, ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver” (AMARELO, 2003, p. 3).

O ensino organiza-se não por disciplinas, mas articula-se sob cinco dimensões: a lógico-matemática, a identitária, a artística e a naturalista. Existe, portanto, um ensino individualizado e não disciplinas isoladas. A escola para desenvolver estas dimensões trabalha por ciclos escolares divididos em três níveis: 1) a iniciação, que acolhe os alunos iniciais; 2) a consolidação, que engloba alunos que já conseguem interagir e trabalhar em grupo, efetuam pesquisas e gerem sua aprendizagem, e 3) o aprofundamento, composta por alunos com total autonomia escolar. A escola provém recursos por editais públicos, que são solicitados semestralmente ao governo federal. Não há conceito de docência. A escola concebe os

⁷ Empregamos a terminologia adotada pela escola.

professores como orientadores educativos. Assim, são professores de todos os alunos dispostos nos ciclos escolares. Entrevistamos a coordenadora do projeto desta escola, a professora Leite. “Os saberes não se inserem em uma planificação” (Professora Leite). Os saberes são descentralizados, reforça a docente. Existem os orientadores educativos, os laboratórios específicos distribuídos nas salas de iniciação, consolidação e aprofundamento, que estão disponíveis para todos os alunos e não para certos “níveis” de alunos. A figura 3 ilustra a posição dos artefatos matemáticos.

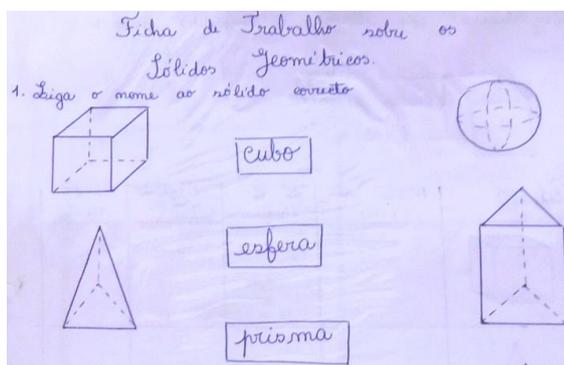
Figura 3 – Salas de aula



Fonte: A pesquisa

O acesso aos materiais é imediato. Blocos lógicos, tangram, régua, geoplanos, jogos numéricos, dentre outros recursos concretos estavam dispostos abaixo nas gavetas dos armários. Acima do armário, visualizamos quebra-cabeças ao centro, manuais escolares à esquerda e pastas com fichas de trabalho à direita. As fichas de trabalho são empregadas pelos alunos para estudarem autonomamente os conteúdos. Um recorte é ilustrado na figura 4, que se refere ao estudo dos sólidos geométricos.

Figura 4 – Ficha de trabalho



Fonte: A pesquisa

Os livros possuem tarjas coloridas. Os alunos podem acessar o conteúdo que desejam estudar tomando os livros com base nas cores. “sólidos geométricos” podem ser estudados, bastando consultar os livros que possuem as tarjas verde e azul, como ilustra o excerto de um cartaz na figura 5:

Figura 5 – Conteúdo “sólidos geométricos”

	maquetas	Ler e utilizar mapas e plantas e construir maquetas simples;	
geométricos	Sólidos geométricos	Comparar, transformar e classificar objetos segundo um critério;	
		Comparar e descrever sólidos identificando semelhanças e diferenças;	
		Identificar superfícies planas e não planas em objetos comuns e em modelos geométricos;	
		Classificar sólidos geométricos;	

Fonte: A pesquisa

No que tange à disposição, as mesas são circulares e os alunos podem estudar diferentes conteúdos em um mesmo ambiente educativo. Nesta escola, havia uma aluna com Síndrome de Down.

DISCUSSÃO DOS ARTEFATOS

A visão de campo que tivemos a partir das notas e imagens ilustradas são um recorte de uma realidade, de um contexto que se acessou, portanto provisórias. Buscaram-se pistas para a hipótese de que determinados sujeitos poderiam estar definindo a forma como deveriam ser ensinados os conteúdos matemáticos em ambientes inclusivos. O que se pôde constatar consultando os artefatos? Será que outros sujeitos estão definindo mesmo a forma como os conteúdos matemáticos deveriam ser ensinados? Sobre estes questionamentos que se discute neste tópico alguns processos de subjetivação que evidenciamos, evitando-se qualquer generalização.

As práticas docentes se apoiavam em diferentes discursos. Como menciona Foucault (2010b), não há saber sem manifestação de poder. O poder pode se manifestar quando um conteúdo é selecionado por alguém, quando se propõe formas adequadas de comportamento, quando se privilegia um determinado assunto em relação a outro, enfim, inúmeras podem ser as manifestações. Não buscamos localizar este poder, mas buscar compreender o que levou a se afirmar que isto era verdadeiro, como propõe o francês. Nos ambientes que analisamos, a legislação parecia-nos ser o agente condutor do modo de ser e de agir dos professores. A

provisão de recursos apoiava-se sob essa perspectiva, equipando as escolas e as universidades de acordo com as necessidades dos alunos.

Na universidade BRANCO, havia a necessidade de um professor cego elaborar artefatos para o ensino e a aprendizagem de cegos. Na escola VERMELHO, as mediações só eram possíveis mediante a presença obrigatória de intérpretes de LGP. Na escola AMARELO, os alunos tinham a oportunidade de escolher a sua trajetória, independentemente de haver ou não uma Necessidade Educativa Especial. O “currículo tem uma importância fundamental no processo de formação de identidades” (SKLIAR; LUNARDI, 2000, p. 18). Desta forma, limitados a este artigo, o que conseguimos aproximar?

Podemos perceber que as identidades eram narrativas. E o que os artefatos matemáticos têm a haver em questão? O foco desta análise centrou-se não sobre os artefatos em questão e sua construção, mas sobre os processos que os subjetivam aos ambientes inclusivos. Analisando os coelhos que empregavam a proporção áurea e os sólidos geométricos da escola VERMELHO, não há como afirmar que se trata de um artefato matemático produzido específico por um surdo. Sabemos que a EREBAS é constituída por surdos, porém o laboratório é frequentado por ouvintes também, logo, um, dois ou todos ou nenhum dos sólidos foi construído por surdos. Foi a nota de campo que disse que alguns destes materiais eram produzidos por surdos. Lembremos que as EREBAS são escolas de inclusão. Há ouvintes nelas. Já na universidade BRANCO, o material em Braille, é específico para cegos, pois há a presença desta cultura em sua elaboração. Há traços desta identidade que permite-nos levantar alguns apontamentos. As escolas VERMELHO, AMARELO e a universidade BRANCO trabalhavam com diferentes concepções filosóficas. Almejavam prover os sujeitos com materiais visando compensar suas necessidades específicas de aprendizagem (BRANCO, 2008; PORTUGAL, 2008a; AMARELO, 2003).

Retomando nossa hipótese, colocamos agora em tensão tudo o que apontamos. Verifica-se que na EREBAS VERMELHO, professores ouvintes, apesar de contar com intérpretes de LGP, garantia do ensino bilíngue para surdos (PORTUGAL, 2008a, 2008b) estavam definido que materiais aos alunos competia construir. Uma sobreposição identitária. O que parece-nos apontar a necessidade não apenas da LGP, mas de sujeitos surdos, professores surdos de Matemática. Na universidade BRANCO, havia um adulto cego, havia um marcador identitário.

Trigo, professora de Matemática da EREBAS VERMELHO ao promover adequações está exercendo um poder. Se analisarmos as fichas de estudo da escola AMARELO, conduzem-se os alunos a aprender determinados caminhos específicos para a solução dos problemas. O currículo engendra-se de diferentes maneiras, conforme as narrativas construídas. Currículo é uma construção (SILVA, 1996, 2009). Não é algo fixo e imutável. Certos indivíduos ou grupos podem estar “submetidos à vontade e arbítrio de outros” (SILVA, 1996, p. 90). Nos três ambientes inclusivos analisados, o outro do surdo, o ouvinte que definia que artefatos aos surdos competiam produzir. O outro do cego, o vidente que disponibilizava um livro para que a partir deste fosse elaborado outro para os cegos. O outro professor disciplinar que definia o orientador educativo. O poder se manifesta em relações sociais, em que a partir dos limites do outro, que se estabelecia o currículo. Portanto, estamos a oferecer ambientes inclusivos ou integrativos? Elo para novas discussões.

REFERÊNCIAS

- AMARELO. **Projeto educativo da escola AMARELO: AMARELO**, 2003.
- BRANCO. **Estatuto do Estudante com Necessidades Educativas Especiais – EENEE**. Universidade Branco. Porto: BRANCO, 2008.
- BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação: v. 12. Porto: Porto Editora, 1999.
- FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros: curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010a.
- _____. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010b.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- PORTUGAL. **Decreto N° 319**, de 23 de agosto de 1991. 1991. Disponível em: <http://paginas.fe.up.pt/~contqf/qualifeup/UOI/documents/Docs_ApoioNEES/DL319_91.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2013.
- _____. **Despacho N° 7.520**, de 06 de maio de 1998. 1998. Disponível em: <<http://www.eb1-lisboa-n120.rcts.pt/legislacao.htm>>. Acesso em: 20 fev. 2013.
- _____. **Decreto Lei N° 3**, de 07 de janeiro de 2008. 2008a. Disponível em: <<http://dre.pt/pdf1s/2008/01/00400/0015400164.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2013.
- _____. **Lei N° 21**, de 12 de maio de 2008. 2008b. Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei N° 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo. Disponível em: <<http://portal.doc.ua.pt/baes/Decretolei21-2008.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2013.
- SILVA, T.T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SKLIAR, C.; LUNARDI, M. L. Estudos surdos e estudos culturais em educação: um debate entre professores ouvintes e surdos sobre o currículo escolar. In : LACERDA, C. B. F; GOÉS, M. C. R. (orgs.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000, p. 11-22.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível no sítio: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 17 jun. 2013.
- VEIGA-NETO, A. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: GARCIA, R. L. (org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: 2010, p. 83-96.
- WARNOCK et al. (1978). **Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People**. London: Her Majesty's Stationery Office. Disponível em: <<http://cursos.tecmilenio.edu.mx/cursos/at8q3ozr5p/prof/pe/pe04006/anexos/Warnock%20report.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2013.